DIDÁCTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN INFANTIL

Ana Verde Trabada y Luis Manuel Martínez-Domínguez (coord.)

AlmuzaraUniversidad

Ana Verde-Trabada y Luis Manuel Martínez-Domínguez (coord.)

Didáctica aplicada a la Educación Infantil

Tabla de Contenidos

Introducción

Capítulo 1. La didáctica infantil basada en la Educación Sensible

- 1. Introducción
- 2. Diferencia entre la educación sensible y la educación no-dual
- 3. La educación sensible es una educación holística
- 4. La didáctica sensible como didáctica propia de la Educación Sensible
- 5. Diferencia entre la Educación Sensible y la Educación Personalizada
- 6. Propiedades de la didáctica sensible
- 7. Vías de la Educación Sensible
- 8. El maestro sensible como primer recurso didáctico
- 9. Motivación sensible
- 10.Comunidad de aprendizaje sensible
- 11.El silencio creador como recurso didáctico
- 12.Espacios y materiales
- 13.Tiempos de aprendizaje
- 14.Aburrimiento sensible

15.El propio aprendiz como recurso didáctico

16.La didáctica sensible es festiva

17.Estilo sensible de educación

18.La amistad pedagógica

19.Conclusiones

20.Referencias bibliográficas

Capítulo 2. Didáctica Infantil basada en la innovación docente a través del Juego

1. Introducción

2. El juego: definición e implicaciones
    2.1 El juego como espacio cultural
    2.2 El juego como espacio imaginario
    2.3 El juego como espacio didáctico

3. Clasificación de los juegos
    3.1. Tipologías de juegos
    3.2. Papel del adulto en el juego
    3.3. Relaciones que se establecen durante el juego

4. El papel socializador del juego
    4.1. Los docentes: agentes socializadores del juego
    4.2. Las familias: agentes socializadores del juego

5. Conclusiones

6. Agradecimientos

7. Referencias bibliográficas

Capítulo 3. La Didáctica de la Educación Afectiva y Valores: un enfoque integrador con metodologías didácticas innovadoras destacando las Inteligencias Múltiples

1. Introducción

2. Conceptualización de la educación afectiva y en valores
   2.1. Definición de Educación Afectiva
   2.2. Definición de Educación en Valores
   2.3. Importancia de la Educación Afectiva y en Valores

3. Metodologías didácticas para la educación afectiva y en valores

4. Relación entre las inteligencias múltiples y la educación afectiva y en valores

5. Evaluación en la educación afectiva y en valores

6. Propuesta para la implementación de educación afectiva y en valores en el aula

7. Conclusiones

8. Referencias bibliográficas

Capítulo 4. Aprendizaje basado en el cine como metodología didáctica en Educación Infantil

1. Introducción

2. Socialización desde las pantallas y alfabetización mediática

3. Breve recorrido por el cine desde la “atracción” en la educación

4. Las películas y la narrativa audiovisual en el aula

5. Aplicación práctica en educación infantil: aprendizaje basado en el cine

6. Conclusiones

7. Referencias bibliográficas

Capítulo 5. El Aprendizaje-Servicio aplicado a la Educación Infantil

1. Introducción

2. El ApS como metodología de enseñanza-aprendizaje
    2.1. Características del ApS en educación infantil y sus aportaciones a la educación en valores
    2.2.Etapas del ApS

3. Justificación del ApS en las primeras etapas educativas

4. Proyectos ApS desarrollados en la etapa de educación infantil

5. Fortalezas y desafíos de la implementación del ApS en educación infantil

6. Conclusiones

7. Agradecimientos

8. Referencias bibliográficas

Capítulo 6. Aprendizaje por rincones en Educación Infantil

1. Introducción

2. ¿Qué significa aprendizaje por rincones? ¿en qué consisten los rincones de aprendizaje?
    2.1. Antecedentes teóricos

3. ¿Para qué utilizar rincones de aprendizaje?

4. Tipos de reincones de aprendizaje

5. Conclusiones

6. Referencias bibliográficas

Capítulo 7. Didáctica del pensamiento ético y la actitud democrática en Educación Infantil

1. Introducción

2. Contextualización de la cuestión de estudio

3. Justificación de la importancia de la didáctica del pensamiento ético y de la actitud democrática en educación infantil

4. Fundamentos teóricos

5. Teorías pedagógicas relevantes para la didáctica ética y democrática en educación infantil

6. Estrategias metodológicas para promover el pensamiento ético

7. La formación del profesorado en cuestiones de didáctica del pensamiento ético y de la actitud democrática. De la teoría a la práctica

8. Enfoques pedagógicos para fomentar la reflexión ética en niños

9. Actividades prácticas para desarrollar la conciencia moral en el aula de educación infantil

10.Promoción de la actitud democrática en el aula y herramientas para fomentar la participación y el diálogo entre los niños

11.Evaluación de la enseñanza del pensamiento ético y la actitud democrática

12.Discusión y conclusiones

13.Referencias bibliográficas

Capítulo 8. El ABP y el conocimiento del medio en Educación Infantil

1. Introducción

2. Metodología

3. Contenidos relacionados con ciencias sociales en educación infantil
   3.1. Características y ventajas del ABP aplicadas a educación infantil
   3.2. Aplicación de la metodología ABP al aprendizaje del medio

4. Conclusiones

5. Referencias bibliográficas

Capítulo 9. Didáctica de la Educación Infantil desde la experiencia

1. Introducción

2. El rol del educador infantil

3. Juego como herramienta educativa

4. Hacer del aula un lugar acogedor (segundo hogar)

5. Dinámicas educativas atractivas y estimulantes en el aula de educación infantil
   5.1.Algunos ejemplos de actividades dinámicas en el Aula
   5.2. Actividades que no resultan motivadoras o poco beneficiosas en el aula de infantil

6. La importancia del movimiento en el niño de infantil (desarrollo motor)

7. Métodos de evaluación en el aula de infantil

8. El papel de la música en el aprendizaje en educación infantil

9. La importancia de las entrevistas periódicas con los padres (asesoramiento educativo familiar)

10. Importancia de respetar los periodos sensitivos de cada niño

11. Conclusiones

12. Referencias bibliográficas

© Ana Verde-Trabada y Luis Manuel Martínez-Domínguez, 2025
© Editorial Almuzara, s.l., 2025

Grupo de Investigación de alto rendimiento FERSE. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid
Edición realizada bajo la supervisión Grupo de Investigación de alto rendimiento FERSE. Universidad Rey Juan Carlos
https://ferse.org/

Reservados todos los derechos. «No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea mecánico, electrónico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.»

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita reproducir, fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Almuzara Universidad
almuzarauniversidad@almuzaralibros.com
https://almuzaralibros.com/
@AlmuzaraLibros

Directora: María Crespo
Maquetación: Ostraca Servicios editoriales
© Imagen de portada: Syda Productions | AdobeStock

ISBN: 978-84-10527-48-5

Comité científico en Didáctica Aplicada

Dra. Dña. Ana Verde Trabada, ORCID: 0000-0003-0339-0510

Dr. D. Luis Manuel Martínez-Domínguez, ORCID: 0000-0003-0925-5731

Dra. Dña. Leticia Porto Pedrosa, ORCID: 0000-0003-1306-5471

Dra. Dña. Marta Gómez Gómez, ORCID: 0000-0003-3253-6822

Dra. Dña. Esther Ruiz Simón, ORCID: 0000-0002-5174-5438

Dra. Dña. María Isabel De La Rubia Rivas, ORCID: 0000-0002-4574-1094

Dr. D. Jose Manuel Valero Esteban, ORCID: 0000-0001-8670-8154

Dra. Dña. Cristina Chavarría Pérez, ORCID: 0000-0002-6340-5262

Introducción

Luis Manuel Martínez-Domínguez y
Ana Verde-Trabada
Universidad Rey Juan Carlos

El libro, ***Didáctica Aplicada a la Educación Infantil***, reúne nueve capítulos que exploran el arte de enseñar, a través de metodologías, enfoques didácticos y vivencias aplicadas a la educación infantil. El objetivo de este manual es proporcionar a los educadores herramientas innovadoras y efectivas para el desarrollo integral de los niños.

A continuación, se presenta un resumen de los temas abordados en cada uno de los capítulos:

1. **La Didáctica Infantil basada en la Educación Sensible**: este capítulo define y explora las implicaciones de la Educación Sensible en el niño. La didáctica basada en la Educación Sensible no es una metodología específica sino una forma de vivir la educación en función de la identidad original del niño. La Educación Sensible busca ayudar al niño a descubrir y construir su identidad original e irrepetible dentro de una comunidad cohabitada por otras personas igualmente originales.
2. **La Didáctica Infantil basada en la Innovación Docente a través del Juego**: en este capítulo se analiza el papel del juego en la didáctica infantil. El juego es una de las fuentes más importantes de progreso y aprendizaje. En la infancia, el juego adquiere un valor educativo evidente, despierta la curiosidad del niño y es el motor de su aprendizaje, permitiendo estimularlo y favorecer a la creatividad. Este capítulo destaca la importancia del juego en el desarrollo cognitivo y social de los niños y sus implicaciones tanto en la Escuela como en la familia.

3. **La Didáctica de la Educación Afectiva y Valores: un enfoque integrador con Metodologías Didácticas Innovadoras Destacando las Inteligencias Múltiples**: en el tercer capítulo del libro se propone un enfoque integrador que combina la educación afectiva y en valores con las teorías de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Se discuten metodologías didácticas innovadoras que permiten a los niños desarrollar sus capacidades emocionales y éticas de manera equilibrada. La investigación llevada a cabo en este capítulo demuestra que las metodologías didácticas innovadoras y las prácticas de mindfulness, no solo promueven el crecimiento académico, sino también el desarrollo emocional y ético.

4. **Aprendizaje Basado en el Cine como Metodología Didáctica en Educación Infantil**: el cuarto capítulo del libro explora el uso del cine como una herramienta didáctica para la educación infantil. Se detalla el gran potencial y valor de los medios audiovisuales para la formación de los ciudadanos desde los primeros años y se recogen las ventajas de la aplicación del cine como metodología en el aula, no sólo como recurso, sino como modo de hacer, como uno de los caminos directos que puede favorecer el aprendizaje significativo entre los estudiantes.

5. **El Aprendizaje-Servicio Aplicado a la Educación Infantil**: en este artículo se presenta la metodología Aprendizaje-Servicio. La participación del alumnado de educación infantil en la comunidad es esencial para la evolución de los propios individuos, en particular, y de la sociedad, en general. Esta metodología de enseñanza y aprendizaje favorece la construcción de una ciudadanía responsable socialmente. Se discuten sus beneficios para el desarrollo de la responsabilidad social y el compromiso cívico desde una edad temprana.

6. **Aprendizaje por Rincones en Educación Infantil**: en el sexto capítulo se analiza la metodología de aprendizaje por rincones, donde el aula se divide en diferentes áreas temáticas que los niños pueden explorar de manera autónoma. Se destacan las ventajas de este enfoque para fomentar la independencia y el aprendizaje autodirigido.

7. **Didáctica del Pensamiento Ético y la Actitud Democrática en Educación Infantil**: este capítulo aborda la importancia de enseñar pensamiento ético y actitudes democráticas desde la infancia. La didáctica del pensamiento ético y la promoción de la actitud democrática desde las primeras edades dentro de la educación formal, se convierten en aspectos fundamentales para fomentar el crecimiento integral de los más pequeños. Se presentan enfoques pedagógicos que pueden servir para fomentar la reflexión ética, así como actividades prácticas para fomentar el desarrollo de la conciencia moral en el aula.
8. **El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Conocimiento del Medio en Educación Infantil**: se explora el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como una metodología eficaz en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, presentando las características de esta metodología, sus ventajas y su posible aplicación, promoviendo un aprendizaje interdisciplinario y contextualizado.
9. **Didáctica de la Educación Infantil desde la experiencia:** finalmente, el último capítulo se centra en la experiencia personal de la autora como maestra de Educación Infantil que comprometida con la innovación y la mejora continua en el aula ha realizado proyectos siguiendo la metodología investigación-acción, herramienta poderosa que permite reflexionar sobre la práctica docente y realizar cambios significativos en beneficio de los estudiantes.

Este libro ofrece al lector una visión actualizada de las prácticas didácticas más innovadoras en la educación infantil, proporcionando a los educadores recursos valiosos para enriquecer su práctica pedagógica y contribuir al desarrollo integral de los niños.

Capítulo 1. La didáctica infantil basada en la Educación Sensible

Luis Manuel Martínez-Domínguez
Universidad Rey Juan Carlos

1. Introducción

La Educación Sensible es un enfoque pedagógico que busca ayudar al niño[1] a descubrir y construir su identidad original e irrepetible dentro de una comunidad cohabitada por otras personas igualmente originales, considerando que todas están en conexión con un mismo Origen que origina a todas como originales y las mantiene en el ser "sí mismos", en coexistencia con el propio Origen y con los otros originados. Originados que siendo todos diferentes, a la vez, todos son igualmente originales e iguales en la dignidad de ser libertades encarnadas (Martínez-Domínguez, 2022).

Esta coexistencia de personas no es un mero conglomerado de originalidades, sino que cada persona, para desplegar su identidad original debe aceptarse y quererse a "sí misma" y a las demás con libertad para manifestar más y mejor su ser "sí misma". De tal modo, la comunidad es más que la suma de "yoes", pues cada "yo" se hace más "sí mismo" por la libertad de aceptar su vínculo con el Origen y las demás personas originadas.

Las originaciones no libres no requieren de educación. Las hay que aprenden como pueden ser los animales o las inteligencias artificiales, pero estas originaciones, al no ser personas humanas, no necesitan la educación para ser quienes son. Las personas humanas, sin embargo, necesitan de la educación para ser quienes son. Para ser "quien soy" sólo es posible mediante la Educación Sensible. Que bien podría llamarse simplemente

Educación, pero al existir “educaciones” que llegan a las personas a no ser su versión original, sino que retuercen su ser original para adaptarse a unos parámetros que no son los del Origen, entonces, se hace imprescindible la reivindicación de una Educación Sensible al Origen (Martínez-Domínguez, 2023).

Cuando el sistema educativo no es sensible a lo original, puede desarrollar falsedades que dañan a la persona y ésta, falseada, daña a las otras personas y al cosmos.

Independientemente de la cultura, el credo de cada comunidad y persona, y con las propuestas pedagógicas de lo más variadas, la Educación Sensible se hace viable e imprescindible, manteniéndose sensible al Origen, acompañando a la persona en su autoeducación, aceptando su dependencia al Origen y su originalidad singular e irrepetible como un don que, al manifestarse, trae como consecuencia una felicidad llena de sentido.

La consecuencia práctica de una Educación Sensible al Origen es la consideración del Origen como “educador primero” por su acción de originar mantenida en el ser originado educable que es la persona humana particular, que desde su libertad puede aceptar este obrar originario y originador, tal y cómo es en origen o bien puede rechazarlo o distorsionarlo de forma más o menos consciente, pero siempre libre en primera instancia (Martínez-Domínguez, 2024).

El cientificismo racionalista, al no poder medirlo de forma empírica, suele prescindir de la consideración de la prexistencia de un Origen y que encima sea Amor incondicional, absoluto y perfecto, lo que hace de la Educación Sensible una propuesta rebelde, pero no revolucionaria, pues desde que se tiene constancia de la educación hasta nuestros días, la consideración del Origen como “primer educador” siempre ha estado presente.

El hecho científico radica en que, si ciertamente existe lo que William James afirmaba desde su psicología, que existe la presencia de una fuerza espiritual, de un principio activo anterior y coincidente con la libertad del niño y su entorno como causa y motivo del desarrollo, sería un error grave prescindir de esta fuerza por el hecho de no poderse demostrar de forma empírica.

Sin irnos muy lejos, María Montessori, aceptó la existencia de esta fuerza originaria y todo su método la pone como primacía educadora, dejando al educador en un segundo plano para dar libertad al niño influido por el educador primordial que es su Origen. Dirá Montessori (1939/2016, p.87): *"El niño nos revela a Dios. En él vemos realizarse la obra creativa de Dios […] El reino de los cielos se alcanza por la vía del amor divino, que está en el alma infantil como un poder misterioso"*.

Aceptando este punto de partida necesario para el desarrollo original del niño, el educador es como un mayordomo de la gran mansión de la vida y se limita a abrir la puerta por la que puede entrar el niño y conducirlo a la presencia del Origen, el dueño de la mansión. Luego, simplemente se aparta del camino para que el Origen y el niño originado puedan estar juntos sin su interferencia. Así, el niño aprende por el verdadero maestro, su "maestro interior" y descubre dónde se ubica su aposento dentro de la mansión de la vida, lo que desde la Educación Sensible se le ha venido a llamar "hogar interior".

Pestalozzi, insigne pedagogo, también aceptó esta primacía del Origen que expresa de forma esperanzada y tranquilizante en sus cartas a una madre: *"Primeramente y, sobre todo, dejemos a la madre regocijarse con que por débil que pueda ser la naturaleza humana y por grandes que puedan ser las tentaciones, hay algo en su hijo cuyo origen, como un don de Dios, data de fecha anterior a toda tentación o corrupción. Dejémosla regocijarse con que en su hijo hay, lo que ni las joyas, ni el oro ni los honores, ni la cultura pueden prestar: sino ¡Dios solamente! cuando primeramente Su mano activa imprime la inclinación secreta del alma"* (Pestalozzi 1827/1982, pp.11-12.).

Desde otras culturas este Origen no se identifica con un Dios creador con amor incondicional personal hacia su criatura originada y mantenida en su ser por amor, pero sí suele ser considerado un amor incondicional en el que no hay separación ni dualidad entre el Origen y lo originado, entre Dios y yo, ni entre yo y los otros. Pero igualmente, se requiere la Educación Sensible para regresar al Origen y mantenerse en la unidad original, considerando la separación como ilusión y vivencia falsa del ser, ya sea

dentro de una conciencia universal, un amor cósmico, una experiencia energética sinérgica o como se quiera explicar.

Esta originalidad no-dual se encuentra manifestada en el vedanta advaita, en el budismo, en el taoísmo, en el sufismo, en la cábala hebrea, en los presocráticos, en los neoplatónicos y en los gnósticos que se han presentado en occidente a lo largo de la historia.

Así, conviene aclarar que no toda consideración de la educación de lo originado como identificación con su Origen es Educación Sensible, y en esto radica la diferencia entre Educación Sensible y Educación No-dual.

2. Diferencia entre la educación sensible y la educación no-dual

La Educación Sensible lleva a un estado de conciencia de unidad tendente a la plenitud de la manifestación de propia identidad original. Ser uno con el origen y los otros originados siendo más “sí mismo”.

La Educación No-dual supone un despertar del sueño dual que lleva a la persona a ser consciente de su no-ser una identidad personal diferente a la Identidad Absoluta, y así, la identidad original de la persona, su ser “sí mismo”, en su educación es reconocida por la elevación de su nivel de conciencia que hace ver como una luz nueva su ser personal como una ilusión, una ficción, una falsedad en sí misma y con esa luz, experimentarse como el Todo, la Unidad, la Conciencia Universal, o como quiera denominarse; único ser con identidad en propiedad. En palabras de Nisargadatta Maharaj (2000, p.165): *“Sólo el Sí mismo es Real”* (mientras que el “sí mismo”, con minúsculas, no lo es). También dirá: *“El amor dice: "Yo soy todo". La sabiduría dice: "Yo soy nada". Entre ambos fluye mi vida”*.

La Educación Sensible es dual y en su dualidad radical, es capaz de la no dualidad. La sensibilidad personal capta la dualidad radical entre lo originado y el Origen, así como de la columna de dualidades que se dan en el existir humano (Polo, 2016, p.199). La Educación Sensible acompaña al niño a la aceptación y respuesta auténtica a “¿quién soy?” de forma

original, sin negar su autenticidad y su ser “sí mismo”, mientras que la experiencia de la Educación No-dual lleva a considerar el “¿Quién soy?” como un no-ser al elevar el estado de conciencia y vivenciarse más bien como un “¿qué soy?”: “soy Luz”, “soy el Todo”, “soy Unidad”, “soy Ser”, “soy Energía”, “soy Amor”, “soy Consciencia Universal”, “soy Dios”, “Soy *Parabrahman*”, “soy sinergia cósmica” o lo que se considere desde cada experiencia gnóstica.

De tal modo, la Educación No-dual no responde a “¿Quién soy?”, ni lo pretende, sino que, por medio de la autoindagación y la experiencia directa, la persona eleva su nivel de consciencia y queda transpersonalizada hasta vivenciar su verdadera originalidad de “sí mismo”, que es ser “Sí mismo”, lo que supone la negación de “sí mismo” para identificarse con el Todo. La Educación Sensible parte de “¿quién soy?”, de la aceptación de la originalidad como un acto de ser, como un ser persona con identidad propia, que es la que se educa para su plenificación con lo Pleno, por lo Pleno y en lo Pleno mientras que la Educación No-dual parte de la negación de “¿quién soy?” como algo plenificable, sino como una ficción aniquilable para experimentar “¿qué soy?” hasta abismarme en el Todo: *“Tú eres el Parabrahman”*, tendrá como mantra Sri Nisargadatta Maharaj (2000).

La Educación Sensible capta la Unidad, pero también capta la Dualidad, lo que permite reconocer lo cósmico y lo extracósmico en la originación de cada persona, y la persona puede captar la originalidad de sí, y lo original de lo Otro.

Captar la dualidad es imprescindible para comprender la propia identidad, la identidad de los demás y la Identidad Absoluta de Origen, con la que todos estamos llamados a formar Unidad, no sólo sin dejar de ser “sí mismo”, sino incluso manifestándose de forma más plena como “sí mismo”.

Si el Origen y lo originado contasen con la misma identidad, el “yo” quedaría despersonalizado, desparramado en el cosmos, disuelto en el “Todo”. Por el contrario, la Educación Sensible, reconoce al Origen como la Identidad absoluta y a lo originado como una identidad relativa y dependiente del Origen, que en la medida que acepta su dependencia se hace uno con su Origen y por su Origen, con su Origen y en su Origen se

puede hacer uno con las demás personas originadas con identidades originales.

Así, un primer rasgo distintivo de la educación sensible es la personalización original. La Educación Sensible reconoce y vivencia la identidad del propio ser coexistiendo con los demás en el cosmos bajo la influencia del Origen que es la Identidad en mayúscula, mientras que la Educación No-dual reconoce y vivencia exclusivamente la identidad del Todo, considerando el resto de “identidades” como meras apariencias, lo que lleva a que la persona a desintegrarse de su identidad para identificarse en el Todo.

3. La educación sensible es una educación holística

La Educación Sensible es una pedagogía holística porque considera a la persona como un ser completo, integrando la dimensión corporal, la dimensión mental y la dimensión apertural (espiritual), promoviendo una visión global y sistémica del aprendizaje.

La educación holística surge como movimiento para afrontar las limitaciones de los reduccionismos pedagógicos cientificistas que a menudo han tenido una visión fragmentada y parcial del aprendizaje.

La educación holística acepta la distribución del aprendizaje en disciplinas separadas como las matemáticas, las ciencias naturales, la lengua y la literatura, etc., pero a la vez, se busca el desarrollo integral de la persona, que no se limita a la trasversalidad de las competencias, sino al desarrollo pleno de la persona en todas sus dimensiones de forma armónica y abierta a la comunidad y al sentido de la vida.

El aprendizaje de contenidos y habilidades técnicas es importante, pero las pedagogías holísticas no se enfocan en “el contenido” sino en “el ser”, de ahí el interés por diferenciar el Ser entendido desde la Educación No-dual y según se considera en la Educación Sensible.

La educación holística considera al estudiante como un ser completo, con potencial para crecer en todas las dimensiones, pero la diferencia entre un

holismo constructivista y habitacionista es que el constructivista busca un crecimiento significativo para el individuo en función de sus intereses y su contexto, considerando validos todos los aprendizajes que encajen en su forma de ser, mientras que para el holismo habitacionista, la construcción de aprendizajes no es un abanico de todos los “posibles” mientras “encajen” en la vida del aprendiz, sino que la construcción se fundamenta en el origen, y desde la originalidad, el aprendiz construye el aprendizaje “debido”, que no es una autolimitación, sino una aceptación de “quién soy” y elijo ser quien soy y no cualquier otro, que podría ser y encajaría en el mundo, pero no desde mi “hogar interior”, sino como “un refugio” con el que tratar de alcanzar lo anhelado que sólo es alcanzable de forma plena manifestando la propia originalidad.

La distinción de la Educación Sensible de la Educación No-dual y el reconocimiento de la Educación Sensible como Educación Holística es fundamental, para no confundir la Educación Sensible con la mayoría de las propuestas de Educación Holística que suelen partir de la No-dualidad o el sincretismo, como las escuelas Waldorf que se basa en la filosofía de la antroposofía, el Instituto Libre de Enseñanza (ILE) inspirada en el Krausismo, la “Pedagogía 3000” que trata de elevar el nivel de conciencia, La pedagogía transpersonal, el pensamiento complejo de Edgar Morin (1995), La Psicología Integral de Wilber (2007), la Educación Consciente, la Educación Holista de Ramón Gallegos, etc.

Si bien resulta imprescindible distinguir el fondo, muchas de las formas didácticas, estrategias, metodologías, técnicas y recursos son similares.

4. La didáctica sensible como didáctica propia de la Educación Sensible

La didáctica basada en la Educación Sensible que busca que las personas vivan auténticamente desde su originalidad se le puede denominar **didáctica sensible**.

Con didáctica sensible no se está considerando una forma de enseñar protectora, sino más bien, una didáctica que invita al niño a desplegar su

talento. Es que no es sensible, en el sentido de blanda o sensiblera, sino que es sensible a la versión original del niño. Esto orienta a la didáctica sensible a la exigencia de ser lo que debe ser. Una didáctica que invita a salir de la zona de confort, que acompaña en el riesgo y sin duda protege, pero no con la evitación de peligros, sino con la firmeza de pedir al niño que saque su versión original y no se conforme con un personaje adaptativo ni se conforme con un refugio que no sea su "hogar interior", lo que supone conformarse con lo único que vale la pena, su versión original, y así tomar su forma original, ser quien debe ser, "sí mismo".

Este deber ser puede manifestarse de múltiples modos y de forma más o menos plena, pero no es un poder ser para encajar en el mundo; no es una mera posibilidad de ser entre muchas otras, sino un modo de ser debido, no por criterios externos, sino en función de "quien soy" y así debo de manifestarme, con humildad, con sencillez, con sinceridad.

Con la didáctica sensible el niño va aprendiendo a ser "sí mismo" de modo que se va desarrollando con autenticidad. Este desarrollo sensible a lo original es la combinación del descubrimiento y la construcción de la propia identidad original que el niño hace con su amor, su sabiduría y su libertad original. La didáctica sensible no se reduce a enseñar conceptos, hábitos y actitudes como el que pone ideas en la mente considerándola una "*tabula rasa*", sino que se parte de la persona del niño que ya es antes de que la mente se actualice y pueda ser receptiva de conceptos, hábitos y actitudes. Este acto de ser previo a la actualización de la mente cuenta con hábitos innatos, amor donal, libertad nativa e intelecto agente, que vienen a ser como el "disco de arranque" para desarrollar el potencial de "sí mismo" (Polo, 2016).

Esto supone que el desarrollo en Educación Infantil no parte de cero, sino que ya se han dado impactos educativos en el acto de ser del niño que de ordinario han supuesto una bienvenida a la vida, pero a la vez, la imperfección de la existencia y del amor humano, llevan a que el niño haya podido ser impactado por experiencias de miedo, amor inmaduro, rechazo, etc., que hieren la interioridad, genera patrones contraproducentes y difunde una mentira existencial que dificultan el desarrollo original; lo bloquean, lo retuercen o lo debilitan, a la vez que se van desarrollando manifestaciones

de falsedad que protegen, adaptan, pero dañan, ya sea a sí mismo, a otros o a todos.

Estos impactos son captados por la Inteligencia Sensible (Martínez-Domínguez y Porto-Pedrosa, 2021), que es la torre de control autoeducativa, que contiene el temperamento, la sensibilidad y la inteligencia, como cualidades personales mensurables de forma independiente, pero que a la vez se retroalimentan y se influyen, de tal modo que la Inteligencia Sensible es más que la suma de los valores medidos por separado del temperamento, la inteligencia y la sensibilidad (Martínez-Domínguez, 2021).

La torre de control autoeducativa se encuentra en la mente y en la medida que madura la mente, la persona va tomando cada vez más control de su autoeducación. Pero el temperamento, la sensibilidad y la inteligencias, aunque gestionados por la mente son transversales y se encuentran en el cuerpo, la mente y la apertura (espíritu), en términos de la Educación Sensible. Leonardo Polo (2006) se referirá a estas tres dimensiones como “acto de ser”, “esencia” y “naturaleza”.

Así, de forma teórica, pues en la práctica son indivisibles, se podría considerar un temperamento, una sensibilidad y una inteligencia que se manifiestan en el cuerpo, en la mente y en la apertura al unísono.

Así, el temperamento, la inteligencia y la sensibilidad apertural ya están presenten desde el primer instante de la concepción por el acto de ser y el potencial de desarrollo que se va desplegando, pero como ocurre en la física, se debe contar con el rozamiento y demás fuerzas que influyen. En el caso de la originalidad de la persona queda envuelta por el grado de incondicionalidad del amor que le acoge y el rozamiento de las circunstancias de la vida. Además, se debe contar con la acción de la libertad del originado, que como “tercer factor” autodetermina el desarrollo, junto al factor genético que lo limita y el factor ambiental que lo altera (Dąbrowski, 1967).

De este modo, la didáctica sensible se dirige a la enseñanza de hábitos temperamentales, intelectuales y sensibles que son propios del niño y, por tanto, los manifiesta en propiedad de forma auténtica en la medida que es su

originalidad la que maneja la torre de control autoeducativa. Si los hábitos son un apósito impostado en la forma de hacer, podrán seguir para adaptarse y acostumbrarse al mundo, pero se está autoconfigurando a un niño a un impostor de sí mismo, que tal vez proteja al niño durante un tiempo o incluso toda la vida, pero en propiedad, sólo madurará su versión original, en el momento que rompe con ese personaje (carácter y competencias para la supervivencia o el falso éxito vital) y se decide a mostrarse con su persona auténtica (carácter y competencias para la vida exitosa original, en la que puede vivirse un gran fracaso a los ojos de otros, pero si es original tiende a la plenitud, es una vida llena de sentido a pesar de los pesares, las incomprensiones y los sufrimientos de la vida, que no son motivo suficiente para robar la libertad, el amor y la sabiduría de vivir con alegría, incluso en dónde otros sólo pueden encontrar tristeza y desgracia).

La Educación Sensible busca que el “yo” habite en su “hogar interior”. Es decir, fomenta la autoconciencia y la conexión con la versión original de sí mismo. Así, la didáctica sensible no sólo se orienta al desarrollo de competencias y hábitos adaptativos, sino que busca desplegar la originalidad de la propia persona.

Si este modo de crecer se da desde la infancia, todo es más sencillo y gratificante, que no placido, pues siempre requerirá de esfuerzo y la experiencia de sufrimientos inevitables, pero que serán llevados con mayor confianza y esperanza viviendo en una base segura. Si en la infancia, el niño comienza a desarrollarse desde sus heridas en la originalidad en lugar de hacerlo desde la originalidad en sí, su evolución será tortuosa, con episodios deprimentes y ansiosos, con sufrimientos que podrían haberse ahorrado, pero con todo, este camino también puede llevar al desarrollo original de la persona y a veces a una plenificación mayor que si se llega a seguir el camino sencillo.

Por tanto, desde la Educación Sensible se hace lo posible y siempre con esperanza, pues siempre estamos a tiempo de regresar a la identidad original, y es que la tendencia de la originalidad tiene mucha fuerza y como una luz dentro del corazón va mostrando a la persona *“esto no es”*, *“me falta algo”*, y no deja que se conforme con otra cosa que no sea la propia originalidad.

Puede ocurrir, y de hecho ocurre que la persona apague esa luz o se conforme con su personaje o sus refugios. La consecuencia es lo que vemos con tanta frecuencia en nuestro mundo: violencia, injusticia, deterioro de la salud mental, soledad, odios y compensaciones de todo tipo que empequeñecen a las personas y las esclavizan.

La originalidad personal conecta con la belleza, el bien y la unidad con los demás y el cosmos, que se hace vida convivida como creación constante. Así el aprendizaje sensible es creativo y en coexistencia comunitaria, por lo que se habla de cocreación de belleza en libertad con sabiduría y amor. Por tanto, la Educación Sensible no se limita a la transmisión de conocimientos ni a la formación del carácter correcto o el desarrollo de las competencias interesantes, sino que, sobre todo, busca cultivar la propia originalidad con sensibilidad y aprecio de la belleza en todas sus manifestaciones, lo que supone el desarrollo del carácter y las competencias, pero siempre con un estilo propio, con libertad y creatividad; con una aceptación plena de la persona tal y como es.

Dentro de este marco comunitario y personal de hacer didáctica, se habla de Responsabilidad Social Educativa (RSEdu), considerando que el aprendizaje, y por lo tanto su didáctica, tiene un impacto en la sociedad y en el ambiente, lo que supone que cada niño desde el primer instante despliega su originalidad con responsabilidad social, y al mismo tiempo, la institución educativa basada en la Educación Sensible aplica la RSEdu para que cada niño tenga igualdad de oportunidades y su contexto social prospere con desarrollo sostenible.

Esta manera de entender la pedagogía recibe el nombre de “Pedagogía del Nosotros”, que trabaja para cultivar “nosotros-maduros” y deconstruir los “falsos nosotros”, superando las relaciones inmaduras que son fuente de violencia. La Pedagogía del Nosotros fomenta los vínculos maduros que son fuerza para la libertad, la sabiduría y el amor maduro y original (Martínez-Domínguez, 2020).

Para descubrir y construir la propia originalidad con la que habitar en un “nosotros-maduros” y formar un nosotros con el Origen, no se parte del constructivismo al uso, sino del habitacionismo, que viene a ser un constructivismo con fundamento en lo original, lo que hace de la

construcción algo habitable con belleza, bondad, unidad, libertad, sabiduría y amor. El niño construye su aprendizaje, pero la didáctica sensible le lleva a reconocer el punto de partida, que no pueden ser sus heridas, ataduras o engaños, sino su identidad original, su originalidad aceptada y desde ahí construir con libertad, sabiduría y amor (Martínez-Domínguez, 2014).

El Origen por su Ser-Amor, habita en la persona que ha originado, configurándola en su identidad como amor original encarnada. Y ésta, provista de libertad, como persona que es, con sabiduría y amor puede aceptar o rechazar, el ser habitado por su Origen y elegir o no, habitar en su Origen con el amor original. Ahí se da la Unidad a la vez que se reconocen las identidades originales de todas las personas que habitan la Unidad (Martínez-Domínguez, 2015).

La cosmovisión de la Educación No-dual, de la que antes se ha tratado, no es habitacionista, sino integracionista (Martínez-Domínguez, 2015), lo que supone renunciar a la propia originalidad, al considerarla mera apariencia y así, liberado de esa supuesta falsedad de sí, poder abismarme en el Todo y de ese modo ser Unidad. En ambos casos se da una Unidad, pero en el habitacionismo las personas quedan integradas por el amor que las mantiene en su ser “sí mismas” mientras habitan en la Unidad, pero en la Educación No-dual no se acepta esa integración personal, sino que se considera que la integración debe ser transpersonal, lo que se consideraría en términos de Educación Sensible una despersonalización al identificarse unas personas con otras de tal modo que la persona debe negar su ser personal para ser en verdad según la no-dualidad.

5. Diferencia entre la Educación Sensible y la Educación Personalizada

La Educación Sensible es personalizada pero no es la Educación Personalizada al uso (La Marca, 2007). El Personalismo es un planteamiento filosófico que utiliza la razón discursiva para argumentar y, a partir de unas premisas, busca alcanzar ciertas conclusiones. El “Sensiblerismo” como planteamiento filosófico, si se puede hablar así, utiliza una razón sentida. No se queda en darle vueltas a la persona, a su

origen, a su originalidad, sino que penetra, aprehende la realidad en sí, la intuye como un conocimiento inmediato captando de forma directa la verdad, el bien y la belleza.

Desde la Educación Personalizada se piensa con el entendimiento y se quiere con la voluntad, mientras que, en la Educación Sensible, reconociendo tales potencias como la torre de control de la autoeducación, no son las formas más profundas de pensar u querer, sino que existe un sentir profundo o "intuición" de corazón. No se describe un sentir sentimental, sino de una sensibilidad apertural que capta de forma inmediata la propia originalidad, lo original y el origen, diferenciándolo de lo falso por el discernimiento intuitivo, que es más profundo que el especulativo.

Si la sensibilidad apertural está herida queda confundida, engañada y atada por patrones que dificultan el despliegue de la propia originalidad.

La Educación Personalizada desarrolla las virtudes y prepara a la persona para captar su visión y habitar su "hogar interior" pero no ayuda a penetrar en la originalidad. Se podría decir, que la Educación Sensible sería el culmen de la Educación Personalizada en la medida que no se dedica a decir cómo deben ser otros, sino que acompaña a la persona aceptándola tal y como es y confiando en que sólo por "sí misma" podrá realizarse de forma original vivenciando el amor original.

Cuando la Educación Personalizada pone como máximo exponente del desarrollo la razón y la voluntad, se cae en el racionalismo o el voluntarismo. Y si se pone en el sentimiento, se cae en el sentimentalismo. Todo en la esfera de lo mental, desatendiendo a la sensibilidad apertural que conecta con el Origen que sobrepasa la razón y la voluntad alimentándola con su fuerza originadora e insustituible para ser la versión original de uno mismo.

La Educación Personalizada al uso, no intuye la incondicionalidad originalidad de cada persona, sino que la singularidad a la que hace referencia, la circunscribe a vivir unos determinados principios con estilo propio, pero al final, son los principios externos, el ideal, el modelo lo que

se pone de referencia a la persona, en lugar de ayudarla a mirar a su propia originalidad que está dentro de sí en lo más íntimo de su ser.

6. Propiedades de la didáctica sensible

La didáctica sensible es **exigente**, pero esto no significa que el aprendizaje suponga una carga para el menor. Al contrario, la exigencia es para liberar la originalidad por el propio potencial y así, el aprendizaje no lo vivencia el niño como una carga, sino como un juego de creación de sí. De tal modo, se pueden ir excluyendo didácticas que no pueden ser sensibles, y entre ellas están las que hacen del aprendizaje algo cargante para el niño, en lugar de un alivio de su entusiasmo.

Otras didácticas que difícilmente pueden ser vividas como didáctica sensible son las didácticas sofisticadas que sólo son accesibles a personas pudientes por el precio de los recursos requeridos. Es propio de la didáctica sensible la sencilla y su accesibilidad para todos los niños, independientemente de la situación económica de su familia y comunidad educativa.

La didáctica sensible es propiamente **pobre**. No entendiendo la idea de pobre como cutre y miserable, sino sencilla. La didáctica sensible se centra, sobre todo, en el trabajo del niño antes que en los materiales, recursos y espacios. En cuanto pobre, adolece de elementos considerados innecesarios para el desarrollo de la originalidad. Por esto, a diferencia de lo que se podría considerar una didáctica para ricos, en la didáctica sensible no es necesario el uso de recursos exagerados, ni saturar de materiales, ni buscar espacios excepcionales. Sin embargo, la didáctica sensible no puede privarse de la relación entre el niño y su “educador primero”.

Esta relación del niño con su “educador primero” le permite desenvolverse con seguridad y crear encuentros de crecimiento compartido o en soledad, de dentro hacia fuera. Esta manera de aprender de ordinaria es “juego”, que es muy diferente a “entretenimiento”, que si bien puede parecer semejante es la vivencia inversa, de fuera hacia dentro.

Se fundamenta en rutinas de convivencia en clase, pero la didáctica nunca es rutinaria o monótona, sino **asombrosa**. No por crear experiencias extraordinarias, que también convendrá crear de vez en cuando, sino por descubrir la maravilla de lo ordinario.

El asombro potencia el desarrollo emocional, cognitivo y social de los pequeños. Para lograrlo, los educadores pueden fomentar la curiosidad natural proporcionando experiencias estimulantes y preguntas abiertas para despertar la curiosidad.

Es una didáctica **abierta**, invitando al niño a explorar el mundo y descubrir su entorno a través de actividades sensoriales y creativas.

Es una didáctica **apasionante**. Se busca despertar el entusiasmo para que el niño saque su originalidad con emoción y sin miedo a equivocarse ni a lo desconocido. Se promueven actividades sensoriales y creativas, de modo que el niño vaya sacando lo que siente, su ser original con libertad, sabiduría y amor. Se promueve la exploración, se le dan constantes oportunidades para investigar, experimentar y aprender de forma **activa** (haciendo para expresar su propio ser), **contemplativa** (dejando ser a la realidad y a los demás para amarlos de corazón) y **pasiva** (dejándose hacer, en particular por su educador interior).

Resulta imprescindible fomentar la creatividad, permitiendo que cada niño exprese sus ideas y soluciones de manera original. Del mismo modo, el educador convendrá que sea **creativo**, no para que imiten las creaciones de su educador, sino para que se sientan inspirados a ser creativos también.

Otra propiedad imprescindible es la **aceptación incondicional de cada niño**, mirando a todos con ojos de **esperanza** y estableciendo vínculos afectivos entre educadores y niños. Para esto es imprescindible que el educador sepa escuchar y conectar, prestando atención a las necesidades individuales y estableciendo relaciones de **confianza**.

Resulta imprescindible que cada niño se siente integrado y valorado en su originalidad. El educador debe plantear situaciones de reto en el que todos se puedan equivocar con alegría, aprendiendo que fallar es parte de la vida y que eso no condiciona la maravilla que soy con errores y defectos incluidos.

Dejar hacer, **libertad**, dar oportunidades para que todos puedan desarrollar sus propios talentos, lo que requiere una gran diversidad de experiencias.

Y, por último, la idea de fiesta. El niño aprende que como aprendiz está invitado a una fiesta en la que se celebrar el aprendizaje, se reconocen y celebran los logros, por pequeños que sean. Y como fiesta, no sólo es el invitado, sino que también es el anfitrión que sirve a los demás y entrega lo mejor que tiene. La **contribución** por amor es imprescindible en la didáctica sensible.

7. Vías de la Educación Sensible

La Educación Sensible busca el desarrollo de la propia originalidad y para ello es imprescindible desbloquear el potencial del propio niño alterado por el impacto con la realidad, que, en mayor o menor medida, ha podido generar heridas afectivas, que conlleva patrones defensivos y una visión distorsionada de sí mismo, de los demás y del mundo.

Así, la didáctica sensible atiende el desarrollo del potencial considerando al mismo tiempo las posibles heridas afectivas, las ataduras y engaños que conllevan (Martínez-Domínguez, 2022), para que el desarrollo sea el original del ser del niño, motivado por el amor y la humildad, como aceptación y aprecio incondicional de sí mismo, y no una impostura de sí que le configure como personaje reactivo a un mundo hiriente, que se mueve por el miedo o la arrogancia.

Esto supone que la didáctica sensible acompaña el crecimiento del niño desde cuatro vías: la sanadora, la deconstructiva, la liberadora y la desarrollante.

Y no se habla de niños traumatizados, que, por descontado, requerirán de forma imprescindible una sanación, deconstrucción y liberación, sino de todo niño que, por el mero hecho de existir, ya ha sido maleado por el rozamiento de la vida.

Ante todo, para el desarrollo de una didáctica sensible es imprescindible crear un entorno seguro y enriquecedor en el que todo niño pueda sanar sus

heridas afectivas, desamarrarse de sus patrones contraproducentes o mejorables, liberarse de sus engaños sobre “quién soy”, quiénes son los demás, qué es el mundo y qué tengo que hacer para prosperar y desarrollarse conforme a su originalidad, que es esa tendencia única que como la semilla de un árbol, tiende al crecimiento de sí, si se acepta como don y está libre de todo bloqueo o confusión.

Tabla: *Vías educativas para desarrollar el potencial de desarrollo con originalidad*

Fuente: elaboración propia

El entorno seguro y enriquecido está libre de cualquier violencia o amenaza de violencia física, mental o apertural (espiritual). Los niños se sienten cuidados y respetados por adultos auténticos, congruentes, que les aceptan de forma incondicional y mantienen la esperanza de que el niño cuenta con todo lo necesario para ser la versión original de sí mismo y como consecuencia ser feliz con libertad, sabiduría y amor.

Esto supone una disposición de los educadores basada en el propio autoconocimiento y aceptación de su propia originalidad manifestada con sus limitaciones. Así, los educadores no sólo se dedican a acompañar a sus alumnos, sino que requieren de un acompañamiento para sí, con el que

tender a la propia autoeducacón que le lleve cada vez más a ser su propia versión original.

De este modo, toda la comunidad educativa; alumnos docentes y familias deben desarrollar resiliencia para afrontar y superar experiencias adversas con esperanza. No se plantea desde una perspectiva estoica o voluntarista, sino como reconocimiento de la propia vulnerabilidad que puede afrontarlo con la fuerza que proviene del origen que configura lo más intimo de la propia identidad original de la persona.

Esto supone una consideración del Origen como amor incondicional benevolente que origina a cada persona para deleitarse con lo original y en particular lo originado como personas. De aquí surgen las religiones que a lo largo y ancho de la historia han enmarcado la educación y que en los últimos tiempos se ha tratado de relegar a un ámbito privado. Sin embargo, desde la Educación Sensible, la consideración de un amor incondicional original, que alimenta con su amor a lo originado que es la persona, es imprescindible para vivenciar la fortaleza en la vulnerabilidad, la esperanza ante los acorralamientos de la existencia.

Es esencial comprender y respetar las creencias culturales y espirituales de los niños y las familias y trabajar desde su visión cultural de lo que supone este amor incondicional que ofrece una esperanza segura para la prosperidad personal y comunitaria.

A la vez, es importante liberar a estas manifestaciones culturales, religiosas e ideológicas de todo encorsetamiento que recorta la originalidad de las personas para moldearlo según unos patrones que se han ido estandarizando por la historia, pero que no responden plenamente a la originalidad de cada persona.

Así, la educación del niño es cultural, pero no como receptor de cultura, sino como evolucionador de la cultura, que sin duda supone en habitarla, pero no como una cárcel, sino como un hogar que se construye, se cultiva y en el que se celebra la vida con los demás.

Los educadores sensibles, cuando trabajen con niños y familias de diversos orígenes, deben familiarícese con las costumbres y tradiciones únicas de diferentes culturas, y en el caso de que los idiomas sean diferentes,

convendrá poner todos los medios para suprimir cuanto ante esa barrera comunicativa, incluso con acceso a intérpretes cuando sea necesario o dispositivos de inteligencia artificial que hagan de traductores.

Pero el respeto a las culturas no puede ser mayor que el respeto a la originalidad de los niños. Las culturas deben ser abiertas, acogedoras, de tal modo que se adaptan a los niños en su versión original, y no unas formas históricas de hacer a la que nos niños deben adaptarse retorciendo su originalidad, lo que supone una violencia a sí y un deterioro de la cultura y las relaciones humanas que seguirán en esa cultura de personajes en lugar de personas originales.

Cuando el entorno es seguro y los niños se sienten acompañados, pueden sentirse libres de expresarse y en esa expresión van sanando sus heridas, grandes o pequeñas, aprenden a arrepentirse de sus malas inclinaciones que le alejan de la originalidad y del amor hacia los demás, provocándose violencia a sí mismo o a otros, de modo que le aleja de su propia originalidad. Además de arrepentirse, aprenden a perdonar a quienes le han herido, se aprenden a perdonar a sí mismos y renuncian a los resentimientos, miedos, amarguras y demás patrones que le alejan de su originalidad libre y amorosa.

El niño, aceptado incondicionalmente con paciencia infinita y perseverancia sin límite, se siente seguro y cómodo, lo que le lleva con mayor probabilidad a desarrollar relaciones positivas con los demás y consigo mismo. En ese contexto de aceptación de sí y de los demás con sus limitaciones, la persona comienza a amar la vulnerabilidad y las limitaciones humanas, generándose paradójicamente un espacio de motivación.

Es posible que algunas familias quieran incorporar sus creencias religiosas específicas en la atención de sus hijos y otras no querrán que se hable sobre religión. Desde la Educación Sensible se respetan los deseos de las familias, evita imponer las propias creencias, pero también se evita caer en el negacionismo existencial o el antropoplanismo negador de la dimensión apertural (espiritual) del ser humano que nos conecta con lo original y es determinante para desarrollar la propia versión original como persona, libre de corazón. Negar la dimensión espiritual en la escuela es negar la libertad

de corazón, y negar tal libertad es contrario a la educación; se produce una deseducación alienante, despersonalizadora, por mucha competencia socioemocional que se desarrolle.

La didáctica sensible se práctica desde una cultura u otra, pero siempre con sensibilidad a lo original y a lo falso, para tender a lo original y renunciar a lo falso.

Una didáctica que forme niños hipercompetentes, pero falsos como personas, es una educación falsa que termina haciendo agua, tarde o temprano en lo personal, lo comunitario y en lo social con manifestaciones de violencia, miedo, mentira y arrogancia que son las consecuencias indeseadas de lo falso. Estas consecuencias aumentan las heridas afectivas, las ataduras de patrones contraproducentes y la interpretación engañosa del mundo que supone la falta de entendimiento, de empatía, de comprensión y compasión que caracteriza a muchas comunidades, a pesar de su prosperidad material y técnica.

Con didáctica sensible se acompaña al niño para que recupere su apego seguro, regenere sus heridas afectivas, deconstruya sus patrones de comportamiento defensivos y sus pensamientos que le autolimitan, y lo libera de sus engaños que le apartan de lo original y lo mantienen encerrado en la falsedad de sí, de su origen y del mundo.

Con la sanación, la deconstrucción y la liberación, el niño se encuentra en condiciones de desarrollarse con originalidad. Esto puede hacerlo de dos maneras diferentes: desde arriba o desde abajo. Cuando se trabaja desde arriba se focalizan todos los esfuerzos en desarrollar el potencial para alcanzar un ideal educativo, un modelo de referencia y se aplican con todas las fuerzas para conseguirlo. Desde el desarrollo personal desde arriba no se suele tener en cuenta las heridas, las ataduras ni los engaños, lo que puede ser otra fuente más de daño, de rotura, desdoblamiento de sí. Desde abajo se trabaja para desarrollar a la persona en sí, con sus heridas, ataduras y engaños.

Cuando se mira sólo el modelo aspiracional prescindiendo de la realidad completa y actual, el niño se puede desfondar, ya sea porque viva atormentado y se desquebraje interiormente o desista del propio desarrollo

personal porque lo considera inalcanzable, conformándose con formas de vida mediocres o incluso perjudiciales para sí o para otros.

La educación desde arriba parte de preguntas del tipo: ¿cómo tiene que ser la persona? ¿Qué debe hacer? ¿Qué tipo de conducta debería encarnar?

La educación desde arriba brota de la aspiración humana a ser mejor, a superarse. El que se identifica al niño con su imagen visible prescinde frecuentemente de su realidad completa y en lugar de ayudar al niño para que desarrolle su versión original, su marca personal, desarrolla una imagen ideal, un personaje con el que encajar o alcanzar sus anhelos originales con falsedades, lo que termina en la frustración y el desengaño, antes o después. Y por lo general suele ser muy después, cuando la persona ya tiene 40 o 50 años, y cae en la cuenta de que está viviendo fuera de su “hogar interior”.

La educación desde abajo parte de preguntas del tipo: ¿qué conviene hacer cuando parece que todo sale torcido? ¿cómo se deben colocar los fragmentos de nuestra vida rota para formar con ellos una figura nueva? ¿qué me está impidiendo no ser ya la versión original de mí mismo?

La Educación Sensible acoge con sensibilidad la educación desde arriba, sin forzar, sino invitando a lo mejor, y se fundamenta en la educación desde abajo, aceptando al niño tal y como es, con sus fortalezas y limitaciones. El coraje es el valor desde arriba para superarse y aspirar a la mejor versión de sí mismo. La humildad es valor desde abajo para aceptar la propia realidad. No existe una oposición entre estos valores ni entre las dos formas de asesoramiento, sino que son complementarios.

La educación desde arriba pone ante la vista los ideales con los que entusiasmarse para finalmente realizarlos. El ideal libera en la persona su tendencia natural al desarrollo que tiende a la autorrealización. Los niños necesitan ideales para su vida. Sin ideales se limitarían a girar en torno a sí mismos sin llegar nunca a desarrollar todas las posibilidades que llevan ocultas. Tampoco podrían ponerse en contacto con su originalidad que es como una energía que les conviene ser liberada. Los ideales son una motivación provocativa, pero el ideal deberá concretarse de forma original en cada persona. Si la persona se identifica con un modelo en lugar de

identificarse con su propia originalidad, dejaría de ser algo original para ser una imitación del modelo.

Por otro lado, los ideales no dejan de ser una “provocación” que no tiene que coincidir con la “vocación” que la propia originalidad hace al niño para desarrollar su versión original, lo que podría suponer una influencia que confunda o engañe al niño.

Los ideales como provocación motivan a las nuevas generaciones a desarrollar el propio potencial y sin ellos, podría llevar a los niños al aburrimiento insensible o la desesperanza, necesitando otras cosas para sentir gusto por la vida, como por ejemplo destrozar violentamente. Pero la provocación de ideales insensibles a la originalidad del niño y al bien común puede llevar, por ejemplo, a jóvenes entusiasmados con el Tercer Reich alemán, terminando en catástrofe.

La educación desde abajo propone ideales de vida que tengan como consecuencia bienestar subjetivo y contribuyan al desarrollo sostenible, a la paz, la justicia y la prosperidad personal y social, pero a la vez, se desciende a la condición humana que suele estar herida por el roce de la vida, parapetada en refugios de miedo y engañada por influencias interesadas que no respetan la propia originalidad ni el bien común.

Reconocer las heridas es una manifestación de madurez personal y desde su cicatrización, la persona puede autorrealizar la versión original de sí mismo. Como simbolismo, se puede pensar en la perla como desarrollo precioso de la ostra que se forma en la llaga del molusco.

8. El maestro sensible como primer recurso didáctico

El maestro es sujeto y objeto de enseñanza y como objeto es el primer recurso didáctico. Se puede hablar de recurso didáctico, entendiendo recurso como medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende (RAE, 2014).

El maestro como recurso supone un referente de originalidad que cuenta con su propia visión que manifiesta en su hacer respetuoso de la

originalidad de sus alumnos, lo que resulta emulador, no para repetir lo que hace su maestro, sino para tratar de hacerlo con la propia originalidad.

El maestro como recurso didáctico ofrecer seguridad y confianza ante su propias necesidades y anhelos, evitando apegos que supongan atadura y viendo al niño siempre como una persona autónoma, capaz de orientar su vida con sentido.

El niño acogido por el maestro se siente comprendido, validado y cómodo, acompañado en su proceso de personalización original y no en un proceso de estandarización de resultados necesarios para ser válido como escolar.

El docente deja libre al niño, pero no como una espontaneidad maleducada que lleva al niño a moverse por el capricho, sino una naturalidad educada que le lleva a moverse por su corazón. En esta libertad de corazón, el maestro ayuda a deliberar y discernir ante las diferentes alternativas que le ofrecen los desafíos educativos. Se trata, en el fondo, de ayudar a tomar decisiones dejando el protagonismo al niño, a la vez que se confronta con la realidad, las consecuencias, las incongruencias y se le persuade hacia lo que se considera un bien para su crecimiento original en su proceso madurativo.

El maestro identifica, reconocer y potencia las competencias y las fortalezas de carácter que le lleven a prosperar en la vida social desde su ser y le ofrece oportunidades para entrenar su ser, manifestarlo con belleza, aceptando los errores y fallos, como parte del crecimiento personal, y no como un fracaso social, que aleja del ser sí mismo, cuando el error en sí, es una oportunidad extraordinaria de encontrarse con su manera original de superar sus retos en la educación y en la vida.

El maestro sensible no es alguien que muestra perfección, sino autenticidad, acepta incondicionalmente al niño y cree rotundamente en su capacidad de ser su versión original con la que disfrutar de la vida y servir al mundo con belleza y bien.

Por tanto, además del desarrollo técnico como maestro, resulta imprescindible el desarrollo original como persona. Es su ser persona original lo que resulta didáctico para el niño.

9. Motivación sensible

La didáctica sensible busca la motivación de corazón, en la que el niño se mueve por la fuerza de su origen con libertad, sabiduría y amor. Pero eso no quita que en la vida se den refuerzos positivos (“premios”) y refuerzos negativos (“castigos”) aunque no se planteen en la propuesta didáctica.

La vida y las personas nos premia y nos castiga sin darse cuenta, sin que se lo propongan: cuando se alegran por determinados avances, se disgustan por desgracias, se frustran cuando el niño no consigue un determinado objetivo, se decepcionan ante expectativas que tenían al margen de la originalidad del niño, se enfadan cuando la naturalidad del niño irrumpe en las rutinas adultas racionalistas.

Así el niño, sin una intencionalidad consciente va evitando la desaprobación y va haciendo lo que se le valida y complace a los demás. El niño quiere ser querido, y sin querer, con la forma de querer, los educadores premian o castigan a los niños. El niño tendrá que aprender con el acompañamiento de sus educadores, que su valor es infinito y siempre será amado incondicionalmente, al menos por su Origen, haga lo que haga, esté como esté, logre lo que logre. Los premios no le hacen valer más, ni los castigos le hacen valer menos.

De tal modo, la motivación sensible es la motivación original y libre con tendencia a desarrollarse en el amor original, amándose a sí mismo como es amado por su origen que le origino, y con ese mismo amor, amar a los demás y expresar su originalidad con amor creador de belleza y de bien.

Dirá Montessori (1912/2023, pp.57-58) al respecto de la motivación: “*El sistema de premios puede desviar a un individuo de esta vocación [su originalidad], puede hacerle elegir un camino falso, para él vano, y obligado a seguirlo, la actividad natural de un ser humano puede ser deformada, disminuida, incluso aniquilada*”.

10. Comunidad de aprendizaje sensible

La comunidad de aprendizaje sensible es aquella que no está formada por personas perfectas, sino por personas auténticas, que reconocen su vulnerabilidad, pero saben que todo va a ir bien si dejan fluir la originalidad en sus vidas. Por tanto, estas comunidades, están formadas por personas imperfectas, con muchas limitaciones, heridas, ataduras, confusiones, pero abiertas al origen y fomentando la originalidad de los niños y de todas las personas, educadores, familias, etc., que forman la comunidad. Estas comunidades no sólo se preocupan por los resultados académicos, a los que se da un valor relativo, necesario para la vida, pero que no se afrontan por miedo a no alcanzarlos, sino por el amor de mostrarlos desde la propia originalidad. No tendrían sentido que unos buenos resultados llevasen al niño a renunciar a su ser original para ser un modelo, que al final puede romperle o refugiarle en un estado de soberbia existencial.

Los resultados son necesarios, pero sobre todo se busca inspirar a los niños para que exploren más allá de lo previsto y descubrir su auténtico valor. El diálogo en igualdad y la participación conjunta se convierten en herramientas para que cada miembro exprese su singularidad y contribuya al “nosotros” con empatía y respeto.

La didáctica sensible hace sentir ca gusto a los niños cuando obran en solitario con un silencio creador, rodeados de otros, sin tener obligación de interactuar, y a la vez, se sienten a gusto interactuando y compartiendo experiencias de creatividad y juego.

11. El silencio creador como recurso didáctico

Otro recurso que deben manifestarse en didáctica sensible en determinados espacios y tiempos es el silencio creador.

El silencio creador no es el silencio de la “pedagogía del orden” de Froebel o las hermanas Agazzi que busca “directividad” y “amaestramiento”, sino más bien es el silencio inspirador de la pedagogía de Montessori quien consideraba el silencio como una experiencia espiritual elevada, no una cesación, no un menos, sino un más de actividad y de atención iluminante (Montessori, 1948/2013, p.94).

12. Espacios y materiales

Ya se ha mencionado la importancia de la pobreza en la Educación Sensible, pero la pobreza no es miseria, sino pobreza de corazón que se manifiesta en el cuidado de los espacios y materiales que se procurarán sean dignos y enriquecidos para ofrecer oportunidades de crecimiento.

Conviene que exista variedad de espacios y con tendencia a encontrarse con espacios naturales que le aproximan al origen. Lo facturado, la ciudad, está como intermediario de lo original, como originaciones segundas, lo que puede confundir al niño en su propia originalidad primera, desde la que podrá contribuir con sus propias originaciones segundas y apreciando las originaciones de los demás, desde su propia originalidad, con empatía y compasión.

Dependiendo de las circunstancias socioeconómicas es comprensible que se pueda disponer de unos materiales más elaborados, pero conviene que siempre sean sencillos, cuidados y gestionados con sobriedad.

Conviene que sean espacios seguros, pero en los que el niño pueda moverse, explorar, compartir, recogerse, jugar.

Caben infinidad de modos de organizar los espacios y usar los materiales, lo importante es que todas esas formas ayuden a que el niño se manifieste en su versión original y no se vea constreñido por las estructuras y los objetivos externos que buscan determinados ideales.

13. Tiempos de aprendizaje

Resulta imprescindible respetar los propios tiempos y a la vez, ayudar al niño a sincronizarse con el “nosotros” para trabajar con la comunidad en las espacios y tiempos disponibles. Pero la disponibilidad, no puede coartar la originalidad del niño, lo que conviene promover las programaciones abiertas que den tiempo a aprender con calma, sin precipitaciones, sin estrés, sin prisas.

A la vez, es bueno tener momentos de kairos, en el que los niños quedan absortos en sus creaciones como en un estado de flujo en el que disfrutan de lo que hacen y parece que no hay tiempo.

14. Aburrimiento sensible

El aburrimiento es el cansancio del ánimo originado por falta de estímulo o distracción, o por molestia reiterada. Esto vuelve al niño hacia dentro para encontrar el estímulo original, y cuando se ve molestado por lo que no le deja ser quién es, gestionarlo con asertividad para mantenerse siempre seguro y libre en su ser como es.

15. El propio aprendiz como recurso didáctico

Así como el maestro es sujeto y objeto, el aprendiz también lo es. La Educación Sensible es fundamentalmente autoeducación. Solo así llegamos a entender y experimentar, aunque sea de forma incompleta e intuitiva, los propios retos como “yo” y “nosotros” que somos cada uno.

El aprendiz consigo mismo impactado por lo otro, se hace consciente de lo que de verdad importa en su vida. Sólo entonces podrá ser auténticamente sí mismos y luchar por un mundo más auténtico.

De pequeño el recurso de sí mismo es más pasivo, se deja hacer, se asombra y hace lo que le dicen que haga o padece las consecuencias si no lo hace.

Según crece el niño se puede ir haciendo más o menos consciente de su identidad original y sus falsificaciones para desarrollar su potencial en su ambiente, pero esto irá muy unido a la aceptación de la originalidad y desengaño de la falsedad.

El desfondamiento infantil puede tomar forma de “niño bueno”, “niño triste” o “niño disruptivo”, y esos casos incomodos o inquietante, desde una perspectiva empirista no sensible, puede tenderse a ser abordado con recursos clínicos, pero la raíz del problema no está en la química ni en los

procesos mentales, sino en la regeneración del corazón por la educación sensible.

En la infancia el “sí mismo” como recurso conviene que sea pasivo con respecto al Origen, para dejarse hacer con docilidad la versión original de sí mismo, con la que mostrarse activos para crear belleza y resolver los retos de la vida y a la vez, es contemplativo. El niño contempla con asombro y admiración la realidad siempre novedosa en su presente dejando ser para amarla en sí mientras la cultiva y la re-crea con su actividad que surge del dejarse hacer por lo original que habita en sí, con lo que el niño disfruta con entusiasmo celebrando la vida.

16. La didáctica sensible es festiva

Al referirse a la didáctica como una fiesta, no es una simple metáfora en la que los educadores actúan como si se organizara una fiesta. Una pista nos la ofrece Friedrich Nietzsche: *"no es muestra de habilidad organizar una fiesta, sino el dar con aquellos que puedan alegrarse en ella"*. No es la "organización" lo que hace fiesta a una fiesta, sino la participación comprometida y positiva de los integrantes.

La didáctica entendida como fiesta no es otra cosa que saber disfrutar en el aprendizaje, en el cansancio y en descanso merecido, en un darse en el aprendizaje libre y celebrarlo en el encuentro con el juego.

Conviene diferenciar didáctica de la fiesta y didáctica de la diversión para poder entender con claridad la dimensión festiva de la Educación Sensible. La clave está en que la fiesta tiene sentido en sí misma y la diversión no. En este sentido, quien no supiera responder absolutamente nada a la pregunta: ¿qué es una actividad llena de sentido?, tampoco se encontrará en condiciones de captar en plenitud el concepto de actividad didáctica que presentamos en función de ese sentido pleno que da vivir en la fiesta. Para facilitar la comprensión de lo que se está intentando presentar conviene aclarar una serie de ideas. La primera, es que la didáctica festiva no está reñida con la diversión, pues la persona también puede aprender mientras se divierte. En este sentido, hacemos la distinción entre diversión como pura

evasión que no tiene nada que ver con la fiesta y lo que entendemos como diversión educativa, que no es la fiesta en sí pero que está dentro de la fiesta como complemento del trabajo cotidiano.

Y entonces, se podría decir: ¿qué pasa, que uno no se puede divertir en su trabajo? Propiamente dicho, no. Lo que si puede ocurrir es que una persona disfrute con su trabajo, y precisamente, como disfruta no se divierte, es decir no se escapa.

Divertirse procede etimológicamente del término latino *divergĕre*, que significa desviarse de lo cotidiano, cambiar de tarea. Siempre se ha entendido como una manera de descansar y recuperar fuerzas, para así volver nuevamente al trabajo. Es importante comprender el sentido completo del concepto diversión. Con el paso del tiempo, divertirse se ha convertido en sinónimo de disfrutar y, sin embargo, uno puede disfrutar sin divertirse, esto es, sin desviarse de la labor cotidiana, o también puede divertirse sin disfrutar; por eso mismo uno puede disfrutar en el trabajo. Hablando con precisión, no tendría sentido decir que un trabajo cotidiano puede ser divertido, porque o es cotidiano o es una manera de salir de lo cotidiano, pero no puede ser las dos cosas a la vez. Sin embargo, se observa, una línea en pedagogía infantil que propone formas de enseñar a base de diversión para que los niños no se agobien ni se aburran. ¿No será que no entendemos el sentido pleno del trabajo que supone aprender y lo vemos como una carga irremediable que hay que evitar mientras se pueda?

En la didáctica festiva el trabajo es un elemento crucial. Pero no un trabajo rutinario y aburrido, sino un trabajo intenso, alegre, que requiere esfuerzo y agota, pero a la vez, es sumamente gratificante motivado por el interés de fondo, el que ofrece la propia originalidad; trabajar de corazón.

En la didáctica festiva existen todos los componentes de la fiesta: la invitación, la entrega de lo mejor que tengo como banquete, el encuentro, la alegría, la celebración, el servicio, el darse como anfitrión de mi “hogar interior”. Todo un espíritu que sólo puede ser encarnado por personas abiertas al propio Origen que da sentido a la fiesta.

17. Estilo sensible de educación

Igual que se ha explicado en referencia al genérico de la pedagogía de la educación, el estilo sensible de educación no debe confundirse con un estilo permisivo o sobreprotector.

El permisivismo o la sobreprotección pueden ser sensibles con la mente o con el cuerpo del que aprende, pero es de lo más rudo que se puede ser para la apertura. El permisivismo o la sobreprotección son educación grosera que no respetan la originalidad del que aprende, no reconocen su valor y el resultado será de forma común falsos-nosotros, y aunque tengan apariencia de "nosotros-maduro" serán ficción de la que se puede salir, pero regenerando el "nosotros" o distanciándose de él.

El estilo de educación sensible consiste en acompañar la autoeducación del aprendiz con autoridad moral, con firmeza, disciplina, comunicación asertiva y objetivos viables y originales.

Está claro que se puede dar una firmeza grosera, pero aquí, de lo que se habla es de una firmeza en el Origen, sostenida con ternura y energía a la vez. Para sostener esta firmeza se requiere una disciplina sensible con tendencia a la autodisciplina, pero siempre que se mantenga la firmeza en el Origen. Los educadores, tratarán de mantener esa firmeza con una comunicación empática que ayude al aprendiz a orientarse hacia sus objetivos originales a partir de los contenidos que ofrece el "nosotros-educativo" con amor y diálogo que ayude a concretar en pequeños pasos posibles, pero, sobre todo, fiados del aporte del "educador original" y no tanto, del aporte de la propia voluntad, que también es imprescindible.

18. La amistad pedagógica

Tendencias reduccionistas de la educación plantean que los padres no sean amigos de sus hijos y que los docentes tampoco sean amigos de sus alumnos.

Está claro que tanto padres como docentes, no son los iguales de sus hijos o alumnos y en este sentido horizontal no cabe la amistad, sin embargo, es imprescindible una amistad vertical que permita al hijo y al estudiante

sentirse “bendecido” por sus padres (querido de forma incondicional) y reconocido por sus maestros.

No basta con que uno de los padres quiera incondicionalmente al hijo, el hijo necesita el amor incondicional de sus originadores y de no captarse será conveniente una regeneración. Sin duda una mamá soltera podrá ser una educadora sensible extraordinaria, pero precisamente esa sensibilidad le llevará aceptar la situación para ayudar a su hijo a regenerar su acto de ser y desarrollarlo de forma original.

Tampoco se puede invitar a la amistad pedagógica a la ligera porque una vivencia inmadura ocasionaría daños muy severos.

Ante los daños de la amistad inmadura de adultos con menores, la sociedad racionalista plantea antídotos basados en protocolos y distanciamiento afectivo entre educador y niños.

De entrada, las leyes degradan la noción de “maestro” sustituyéndola por la de “profesor” e incluso se despersonaliza hasta el punto de referirse constantemente al “profesorado”. El docente ya no es alguien que acompaña al niño en una interacción, sino que como “profesor” se espera que profese y que aprenda quien tenga interés. Todo esto es matizable pero no es objeto de este libro extenderse por aquí. Si esto puede suponer un problema para la comprensión del libro, *“se retirar del acta, señoría”*.

El caso es que se quieren neutralizar los impactos negativos de la amistad pedagógica inmadura pero también se acaba con la amistad pedagógica madura y la auténtica educación reduciéndola a parámetros cognitivos y una educación emocional protocolizada que, por los datos de violencia escolar de todo tipo, no parece que estén dando buenos resultados.

Aristóteles diferenciaba tres tipos de amistad: la que se funda en el placer, la que se establece por el interés y la que se crea por la virtud. Solo esta última puede ser considerada amistad pedagógica.

Si en algún momento la amistad pedagógica del docente y el niño se basara en lo a gusto que se encuentran juntos, el docente se pone en serio riesgo de abusar de los menores, ya sea de forma física, mental o apertural. No cabe una amistad pedagógica pasada en emociones positivas, es más, será común

que en el hecho de enseñar se saque al aprendiz de su zona de confort y eso no le supondrá ninguna emoción positiva, aunque resulte gratificante una vez que se alcanzan los objetivos.

El interés tampoco puede ser el fundamento de la amistad pedagógica. El docente está interesado en que sus aprendices aprendan, pero sus aprendices no son utilizados por el docente para satisfacer sus necesidades afectivas ni su egocentrismo. El profesor que se quema tratando de lograr que sus alumnos aprendan puede ser muchas veces por un motivo de necesidad de aprobación, un problema de autoestima y esto hace que el docente necesite de los alumnos para sentirse valorado.

La amistad pedagógica se fundamenta en la virtud del docente que resulta atractiva e inspiradora para el niño y a su vez, el docente es capaz de empatizar y reconocer las virtudes de sus niños a pesar de sus errores y fracasos. Esta amistad es la base de la aceptación, el aprecio, la pertenencia, la confianza, las oportunidades para aprender por sí mismo y las oportunidades de contribuir en la comunidad, que son imprescindibles en la educación sensible.

Equivocar la educación sensible con la pedagogía sensible o como una especie de “educación emotivista” sería una distorsión terrible que llevaría a una comprensión monstruosa de la amistad pedagógica.

19. Conclusiones

La didáctica basada en la Educación Sensible no es una metodología específica sino una forma de vivir la educación en función de la identidad original del niño, y todo lo que se haga como didáctico debe estar ordenado a este desarrollo original, que supone la regeneración de lo que esté roto y la liberación de lo que esté atando o confundiendo al niño para que pueda ser quien es.

20. Referencias bibliográficas

Dąbrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Little, Brown.

La Marca, A. (2007). Educación personalizada y formación del carácter. *Estudios sobre educación*, 13, 113-131.

Martínez-Domínguez, L. M. (2015). El habitacionismo: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea. *Revista de investigación en educación*, *13*(1), 27-52.

Martínez-Domínguez, L. M. (2019). El habitacionismo como marco interpretativo en la formación de profesionales de la educación. In *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 93-98). Editorial GEU.

Martínez-Domínguez, L. M. (2021). *Educar la inteligencia sensible. Guía para padres de hijos con alta sensibilidad.* EUNSA.

Martínez-Domínguez, L. M. (2023). La educación sensible al Origen: marco pedagógico que encuentra fundamento en el pensamiento de Edith Stein. *Cuadernos de pensamiento*, (36), 343-369.

Martínez-Domínguez, L. M. (2024). La primacía del Educador Original en la Educación Sensible, en Diálogos sobre Educación Sensible. Almuzara Educación, p.165.

Martínez-Domínguez, L. M. y Porto-Pedrosa, L. (2021). Inteligencia sensible: una reconceptualización de la capacidad intelectual al servicio de la educación. In *El cambio inesperado: educación inclusiva y comunicación responsable ante la vulnerabilidad sobrevenida* (pp. 38-52). Dykinson. https://acortar.link/oioDD1

Martínez-Domínguez, L.M. (2020). Una Pedagogía del Nosotros. FERSE. https://acortar.link/kqBE6T

Martínez-Domínguez, L.M. (2022). *Educación Sensible: marco pedagógico y espíritu educativo.* Almuzara Universidad.

MEFPD (2024). *Desarrollo de las áreas* https://acortar.link/eODrEt

Montessori, M. (2016). *Dios y el niño y otros escritos inéditos*. Herder Editorial. [1939]

Montessori, M. (2023). *El Método Montessori.* ALEMAR S.A.S. [1912]

Morin, E. (1995). El pensamiento complejo. Gedisa. Madrid.

Nisargadatta, M. (2000). *Yo soy eso*. Sirio.

Pestalozzi, J. H. (1982). *Cartas sobre educación infantil*. Humanitas. [1827]

Polo, L. (2016). *Antropología trascendental.* (Vol. XV). EUNSA

Wilber, K. (2007). *Psicología integral*. Editora Cultrix.

Capítulo 2. Didáctica Infantil basada en la innovación docente a través del Juego

Ana Verde-Trabada
Universidad Rey Juan Carlos
https://orcid.org/0000-0003-0339-0510

José Manuel Valero Esteban
Universidad Rey Juan Carlos
Universidad Internacional de Valencia
https://orcid.org/0000-0001-8670-8154

1. Introducción

El juego en Educación Infantil, específicamente en contextos formales de enseñanza, ha sido tema común de numerosas investigaciones especialmente en los últimos 30 años. En la etapa infantil, jugar es una de las actividades, más importantes tanto en sus hogares como en la escuela.

El juego constituye la actividad principal en la vida de los niños, siendo un impulso primario presente desde el nacimiento. Este responde a la necesidad innata de observar, tocar, mostrar curiosidad por lo que perciben y sienten, experimentar, imaginar, conocer, expresar, crear y soñar. A través del juego, los más pequeños tienen la oportunidad de descubrir, explorar, comprender y amar el mundo que les rodea. En definitiva, el juego promueve un crecimiento armonioso del niño en tres dimensiones fundamentales: el cuerpo, la inteligencia y la sociabilidad.

Desde la perspectiva educativa, el juego a menudo se define como un “vehículo” privilegiado para los docentes. No obstante, en el ámbito escolar, el juego trasciende su función como mero medio. Su carácter universal es innegable, habiendo estado presente en todas las culturas a lo

largo de la historia, acompañando tanto a niños como a adultos. Como señala Pavía:

> La escuela es un espacio protegido en donde se puede honrar el derecho a jugar de un modo lúdico, es decir, en donde las experiencias de juego planteadas por determinados docentes son pensadas, presentadas y atendidas. Esto hace que la escuela deba disponer de un saber específico, el saber acerca de la transmisión, en este caso, del saber jugar (Pavía, 2010, p.128).

A través del juego, el niño puede expresar sus necesidades, deseos y estados de ánimo internos, los cuales no es capaz de comunicar de otra manera. A pesar de su relevancia, el juego infantil recibe cada vez menos atención. Las condiciones socioeconómicas actuales no facilitan su desarrollo libre. Por un lado, los niños, sobrecargados con numerosas actividades extraescolares, disponen de menos tiempo libre para jugar. Asi mismo, los espacios destinados a esta actividad son cada vez más escasos. La educación infantil debe ser un proceso integral que abarque todos los aspectos del desarrollo del niño, proporcionando un entorno rico en oportunidades para experimentar el éxito, aprender a manejar la frustración y desarrollar todas las funciones necesarias para un crecimiento sano y equilibrado.

La ludificación es una de las estrategias pedagógicas contemporáneas que poco a poco han venido adquiriendo una gran importancia en el campo de la enseñanza. Tal es así que la ludificación no solo permite que el aprendizaje resulte más atractivo, sino que además favorece un ambiente interactivo y colaborativo, lo que resulta en una mayor retención de conocimientos y habilidades.

En esta línea, Romero-Rodriguez et al., indican que la ludificación actúa como un catalizador del cambio social al fomentar la interactividad y la transversalidad, promoviendo comportamientos que contribuyen al desarrollo moral y al compromiso activo en la comunidad (Romero-Rodríguez, Torres-Toukoumidis y Aguaded, 2017).

Asi mismo, gracias al rápido avance de la tecnología y la informática, diversas estrategias han ampliado progresivamente los límites del aprendizaje, permitiendo superar los enfoques educativos tradicionales que

limitaban este proceso a espacios físicos como las aulas (Perdomo Vargas y Rojas Silva, 2019).

2. El juego: definición e implicaciones

Johan Huizinga (1938) propuso una de las definiciones más completas del juego, describiéndolo como:

> Una acción libre ejecutada como si y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que tienden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual (Huizinga, 1938).

Posteriormente, numerosos autores han intentado definir el concepto de juego. Paredes (2002) realizó una clasificación de estas definiciones en cuatro grupos principales, proporcionando una estructura para entender las diversas perspectivas sobre la naturaleza y función del juego en la sociedad:

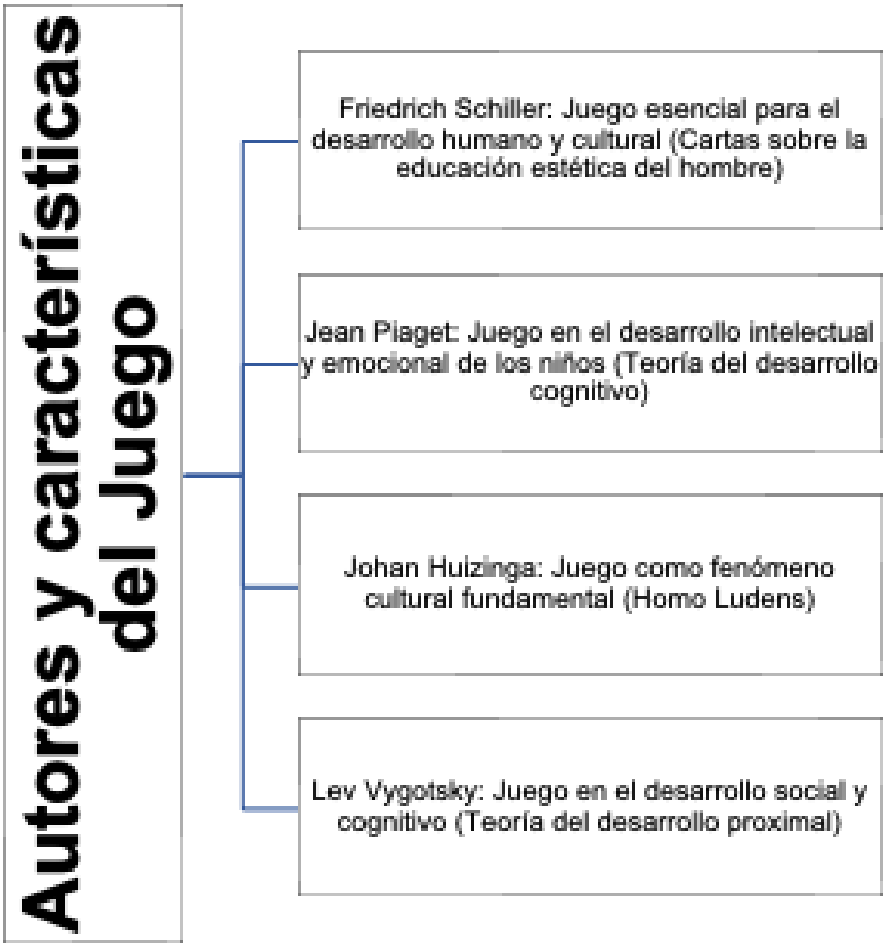
- Sully (1902) y Millar (1968) indican que la palabra “juego” debería ser entendida como un adverbio en lugar de un sustantivo porque nos permite describir así la acción de jugar. Esta perspectiva permite una descripción más precisa de las condiciones y el modo en que se lleva a cabo la actividad lúdica, el juego. Según estos autores, el juego se caracteriza por la libertad de elección y la ausencia de coacción externa.
- Bülher (1935), Rüssell (1965) y Avedon-Sutton-Smith (1971) defendieron que el juego se define por una dinámica de placer funcional, donde la tensión se transforma en gozo. En esta misma línea, Puigmire-Stoy (1992) describe el juego como una participación activa en actividades físicas o mentales placenteras con el fin de conseguir una satisfacción emocional. Este enfoque destaca el componente hedonista y la búsqueda de satisfacción emocional que son intrínsecos al juego.

- Piaget (1961) conceptualiza el juego como una forma de interacción del individuo con su entorno, permitiéndole asimilar e incorporar la realidad. Para Piaget, el juego es una actividad esencial para el desarrollo cognitivo, ya que facilita la adaptación y la comprensión del mundo a través de la experiencia directa.
- Otros autores enfatizan los aspectos biológicos y culturales del juego. Norbeck (1974) afirma que el juego se fundamenta en un estímulo o una proclividad biológicamente heredados, que se distinguen por una combinación de rasgos: el juego es voluntario, hasta cierto punto deleitable, diferenciado temporalmente de otros comportamientos y por su calidad trascendental o ficticia. Este enfoque destaca la naturaleza inherente del juego y su capacidad para trascender la realidad cotidiana, proporcionando un espacio para la exploración y la creatividad.

Sin lugar a duda, definir el concepto de juego resulta complejo. Piaget, indicó que el juego no constituye una categoría especial de actividad, ya que no puede diferenciarse claramente de otras acciones humanas no lúdicas. Es decir, Piaget consideró el juego como una orientación particular de la conducta, prefiriendo utilizar el término “jugar” en lugar de “juego”.

A continuación, en la figura 1, se presenta una selección de autores clásicos que, en sus respectivas obras, destacaron la relevancia del juego en el desarrollo infantil:

Figura 1. *Autores clásicos y características del Juego*



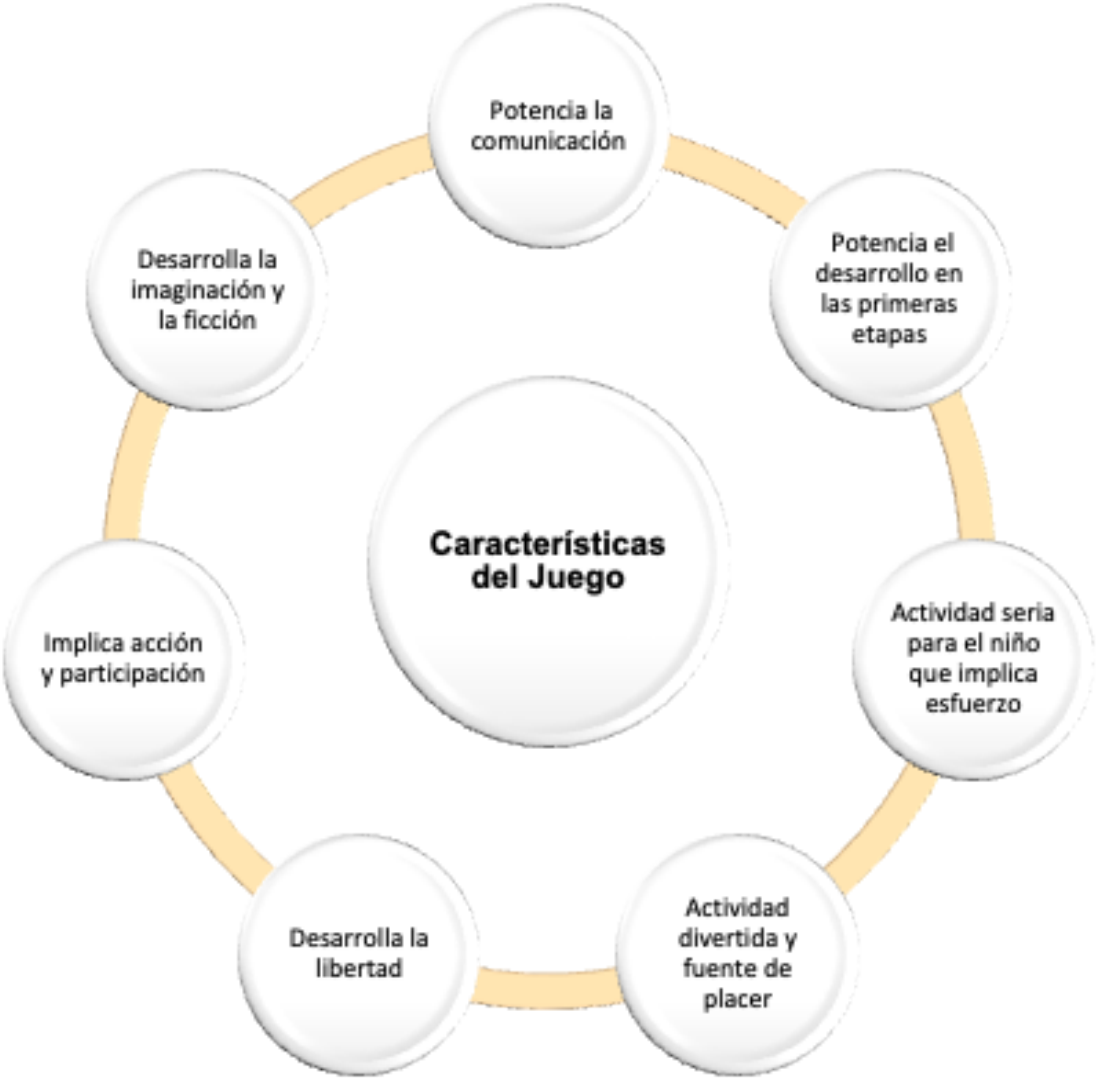
Tal es así, que el juego está presente a lo largo de toda la vida humana, permitiendo el desarrollo de destrezas, la estimulación de la alegría, la autoestima y el crecimiento personal. El estudio del juego es complejo y requiere un enfoque multidisciplinario, abarcando diversas áreas científicas.

Garaigordobil (2005) establece las siguientes características del juego:

- El juego es una actividad divertida, es una fuente de placer.
- Es una actividad que desarrolla la libertad.
- El juego implica acción y participación.
- Es una actividad que desarrolla la imaginación-ficción.
- Es una actividad seria para el niño.
- El juego implica esfuerzo.

- Es una actividad que potencia el desarrollo en las primeras etapas, descubriéndose a sí mismo y al mundo.
- Es una actividad que potencia la comunicación.

Figura 2. *Características del juego.*



Nota. Esta figura muestra las características del juego identificadas por Garaigordobil (2005)

Según Sarlé (2011), el juego permite al niño:

1. Manejarse en un contexto que le posibilita ejercitar funciones cognitivas con las que ya cuenta.
2. Potenciar la exploración y la construcción del conocimiento.
3. Negociar con otros, ponerse de acuerdo y compartir valoraciones, percepciones y emociones sobre sí mismo, los otros y las cosas.
4. Construir un grado de confianza cada vez mayor en su propia capacidad frente a lo que puede hacer y adquirir.
5. La fuerza de voluntad para perseverar en el aprendizaje.
6. Aprender a coordinar acciones, tomar decisiones y desarrollar una progresiva autonomía.
7. Resolver problemas y reducir las consecuencias que pueden derivarse de los errores frente a situaciones nuevas.

2.1 El juego como espacio cultural

El juego constituye una parte integral del comportamiento humano y de la cultura de cada sociedad. A través del acto de jugar, los individuos no solo desarrollan capacidades y valores, sino que también se integran en la cultura de su país. Los juegos tradicionales, en particular, facilitan la comprensión de la sociedad en la que estamos inmersos.

El juego tiene un valor cultural, ya desde la antigüedad podemos vincular el juego con la cultura. En la obra de Johan Huizinga "*Homo Ludens*", "el Hombre que juega", se relaciona estrechamente el juego con la cultura. La expresión *homo ludens* señala la importancia del juego en el desarrollo de los seres humanos. Huizinga destaca que el acto de jugar es consustancial a la cultura humana (Huizinga,1998).

Tal es la impronta del juego con el hombre que Schiller llegó a indicar: "el hombre sólo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es enteramente hombre cuando juega" (Schiller, 1990, p.241).

Jugar es un modo de construir sentidos sobre lo real. La experiencia de jugar pone de manifiesto el carácter del jugador, tanto cualidades psíquicas, emocionales o afectivas. En el transcurso del juego, más que en la

consecución de un objetivo final que marque el final del juego, se observa cómo el niño se aproxima al mundo y se expresa, de manera única y personal, su forma de comprenderlo y apropiarse de él. El juego, como mediador cultural, permite al niño viajar del aquí y ahora, y adentrarse en el mundo simbólico de lo representado. Esto le posibilita no solo acercarse a la realidad inmediata y presente, sino también "dar sentido" a sus experiencias pasadas y proyectar su futuro (Sarlé, 2011).

El juego facilita la orientación, planificación y expansión de la vida cotidiana del niño. La experiencia que se genera al jugar, especialmente en compañía de otros, es notablemente distinta a cualquier otra que el niño pueda obtener.

De manera similar a las experiencias artísticas (musicales, literarias, plásticas, etc.), el juego no puede ser sustituido por otro tipo de vivencias, el juego, es una experiencia en sí misma que modifica a la persona que lo experimenta.

La concepción del juego como un elemento cultural implica la creación de un entorno innovador en el cual se puedan impartir juegos que no solo cautiven y despierten el entusiasmo en los estudiantes, sino que también sean capaces de atraer a los infantes y propiciar un ambiente donde el aprendizaje se realice con gusto. Promover el juego implica no solo considerar su contenido, sino también reconocer el "valor" intrínseco del juego en sí mismo. Además, conlleva la responsabilidad de enseñar a los niños cómo jugar y utilizar el juego como una herramienta educativa.

El juego, como medio para comprender el mundo, es insustituible. Es una experiencia transformadora que impacta profundamente a quien la vive.

2.2 El juego como espacio imaginario

El juego infantil demanda una comprensión profunda del espacio imaginario que se genera en el contexto lúdico. Este espacio es un ámbito particular en el cual el niño pequeño tiene la capacidad de transformar, modificar y otorgar un significado alternativo a las propuestas de juego que se le presentan. Esta reinterpretación y adaptación de las actividades lúdicas

se realiza “a su manera”, un enfoque que está intrínsecamente ligado a su etapa de desarrollo, a sus experiencias previas y a las nuevas vivencias que enriquecen su repertorio de contenidos, temas y tramas. Así, el juego se convierte en un proceso dinámico y creativo, donde el niño no solo reproduce situaciones, sino que también las reinventa, aportando su perspectiva única y personal (Sarlé, 2010).

El juego, entendido como un espacio imaginario, se manifiesta como un ámbito que permite la apertura de lo que Foucault denomina "contra-espacios" o "heterotopías". Estos son lugares reales que, paradójicamente, se sitúan fuera de cualquier ubicación convencional. Foucault describe estos espacios como aquellos que “existen concebidos en la cabeza de los hombres, o a decir verdad en el intersticio de sus palabras, en la espesura de sus relatos, o bien en el lugar sin lugar de sus sueños”. En este sentido, el juego no solo se convierte en un medio de entretenimiento, sino también en un vehículo para la creación de realidades alternativas que desafían y reconfiguran las nociones tradicionales de espacio y lugar. Estas heterotopías, por tanto, representan una ruptura con la cotidianidad, ofreciendo un refugio donde las reglas y estructuras habituales pueden ser cuestionadas y reimaginadas (Foucault, 2010).

Los niños conocen perfectamente dichos contra-espacios, esas utopías localizadas, como dijo Focault:

> Son, en cierto modo, contra-espacios. Los niños conocen perfectamente dichos contra-espacios, esas utopías localizadas: por supuesto, una de ellas es el fondo del jardín; por supuesto, otra de ellas es el granero o, mejor aún, la tienda de apache erguida en medio del mismo; o bien, un jueves por la tarde, la cama de los padres. Pues bien, es sobre esa gran cama que uno descubre el océano, puesto que allí uno nada entre las cobijas; y, además, esa gran cama es también el cielo, dado que es posible saltar sobre sus resortes; es el bosque, pues allí uno se esconde; es la noche, dado que uno se convierte en fantasma entre las sábanas; es, en fin, el placer, puesto que cuando nuestros padres regresen seremos castigados (2010).

En el texto anterior, Focault describe la noción de “contra-espacios” o “utopías localizadas” que los niños crean en su entorno cotidiano. Estos lugares reales se transforman gracias a la imaginación infantil en escenarios de aventuras y fantasía. Estos “contra-espacios” dan a los niños la

oportunidad de ser exploradores, de jugar y de vivenciar una libertad que unida a su creatividad supera las restricciones del mundo real.

La relevancia de estos entornos en el desarrollo emocional y cognitivo de los niños es muy alta, ya que les facilita experimentar y entender el mundo de una manera única, personal y totalmente propia.

2.3 El juego como espacio didáctico

La creación de espacios nuevos, tanto reales como imaginarios, donde el juego sea posible, puede presentar desafíos significativos en el diseño pedagógico. Es fundamental reconfigurar la percepción del juego, no solo como un medio, estrategia o actividad para facilitar el aprendizaje de otros contenidos, sino como un contenido autónomo que requiere una enseñanza específica.

Es imperativo “enseñar a jugar”, “enseñar en el juego” y no limitarse únicamente a “enseñar con juegos” o “enseñar diversos juegos”. Esto implica el diseño y la implementación de actividades sistemáticas y específicas que aseguren la expansión de la experiencia lúdica en los niños. La enseñanza debe abarcar una diversidad de juegos, trascendiendo su uso como facilitadores o medios para impartir conocimientos en áreas específicas como matemáticas, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, música, etc.

Figura 3. *El juego como espacios.*

Nota. Esta figura muestra las características del juego entendido como espacio cultural, espacio didáctico y espacio imaginario (Sarlé, 2011).

3. Clasificación de los juegos

3.1. Tipologías de juegos

Existe una gran diversidad de juegos. Atendiendo a las capacidades que desarrollan podemos distinguir los siguientes tipos:

- Juegos psicomotores: son aquellos que desarrollan los procesos psíquicos y motores de los niños. En este grupo podemos distinguir:
  - Juegos sensoriales y perceptivos, basados en la discriminación sensorial.
  - Juegos motores que desarrollan la motricidad fina, la motricidad gruesa, la coordinación, etc.
- Juegos cognitivos: desarrollan el pensamiento, el entorno, etc. Ejemplos de estos juegos son:
  - Juegos de manipulación y construcción
  - Juegos de experimentación

    - Juegos de atención y memoria
    - Juegos lingüísticos
    - Juegos imaginativos
    - Juegos de construcción
- Juegos de construcción:
    - A partir de primer año. Comienzan jugando a apilar objetos, después, realizarán construcciones, por ejemplo: construcción trenes (plano horizontal) o torres, puentes (plano vertical).
    - Este tipo de juegos además de potenciar la creatividad facilita el juego compartido y aumenta el control corporal.
- Juegos sociales
    - Este tipo de juegos favorece las relaciones sociales, la integración grupal y el proceso de socialización reciprocidad, empatía...
    - Pueden ser juegos de reglas, cooperativos, etc.
- Juegos afectivos-emocionales: lograr un estado placentero, expresar sentimientos y emociones. Implica afecto y desarrollo del autoconcepto (percepción que se tiene de uno mismo) y la autoestima.
    - Juegos de rol o dramáticos: facilitan el desarrollo emocional, permiten superar preocupaciones, frustraciones y tensiones modificando la realidad a través de la representación de situaciones.
    - Juegos de autoestima: mejoran la percepción y la valoración personal.

3.2. Papel del adulto en el juego

El adulto juega un papel de mediador y facilitador de situaciones lúdicas. La familia debe proporcionar seguridad y confianza. Atendiendo a esta clasificación podemos distinguir tres tipos de juego:

- Juego libre: el niño juega libremente; mientras, el adulto ejerce un papel de control sin participación directa.
- Juego dirigido: el adulto propone, dirige y anima el juego que desarrollan los participantes.
- Juego presenciado: el adulto observa el desarrollo del juego e interviene en momentos puntuales, para facilitar recursos, motivar a

los participantes, etc.

3.3. Relaciones que se establecen durante el juego

En el siguiente punto se explicarán las relaciones sociales que pueden tener lugar durante el juego atendiendo a la dimensión social:

- Juego de Espectador: el niño se dedica a observar el juego de otros niños sin participar activamente. Este tipo de juego es crucial para el desarrollo, ya que permite al niño aprender normas sociales y estrategias de juego a través de la observación.
- Juego Solitario: el niño juega de manera independiente, sin interacción con otros niños. Este tipo de juego es fundamental para el desarrollo de la autonomía y la capacidad de concentración.
- Juego Paralelo: en esta modalidad, los niños juegan en proximidad unos de otros, pero sin interactuar directamente. Aunque no hay interacción, este tipo de juego permite a los niños familiarizarse con la presencia de sus pares y desarrollar habilidades de juego individual en un contexto social.
- Juego Asociativo: en este juego, varios niños participan en la misma actividad y hay interacción entre ellos, pero el juego no depende de la participación continua de ninguno de los niños. Este tipo de juego fomenta habilidades sociales básicas y la cooperación inicial.
- Juego Cooperativo: los niños juegan juntos de manera interdependiente, con una verdadera interacción y colaboración. Este tipo de juego es esencial para el desarrollo de habilidades sociales avanzadas, como la negociación, la toma de turnos y la resolución de conflictos.
- Juego Socializado con Adultos: los niños juegan en compañía de un adulto, quien puede guiar y enriquecer la experiencia de juego. Este tipo de juego es importante para el desarrollo del lenguaje y la internalización de normas sociales.
- Juego Competitivo: esta tipología de juego implica una competición entre jugadores o equipos. A través del juego competitivo, los niños aprenden a manejar la rivalidad, a respetar las reglas y a desarrollar

estrategias para ganar, lo cual es crucial para el desarrollo emocional y social.

4. El papel socializador del juego

El juego constituye una experiencia emocional y socialmente significativa, proporcionando a los niños una vivencia integral en la que frecuentemente se entrelazan sentimientos de felicidad, pasión y alegría.

Uno de los principales agentes socializadores del juego son los docentes junto con las familias.

4.1. Los docentes: agentes socializadores del juego

Como docentes, uno de los aspectos más importantes en la observación de nuestros estudiantes es la identificación de sus emociones y experiencias, las cuales se manifiestan a través del juego. A menudo, nuestros estudiantes nos revelan sus estados emocionales de manera inconsciente, guiados por la lógica interna del juego. Este proceso nos permite acceder a una comprensión más profunda de su mundo emocional y cognitivo, facilitando así una intervención educativa más efectiva y personalizada.

Es esencial que el educador demuestre iniciativa y capacidad de comprensión para abordar y resolver eficazmente las situaciones que se le presentan. No obstante, los educandos no siempre logran superar el desafío o problema planteado en el juego, y tras varios intentos fallidos, es recomendable que el profesor intervenga para orientarles en la gestión de los sentimientos de frustración.

Cuando los docentes usamos el juego deseamos que se dé el aprendizaje social, es decir que los niños tengan la oportunidad de obtener experiencias sociales y emocionales mientras juegan; por ejemplo: enfado, alegría, agresión, conflicto y otras Es recomendable siempre que exista diálogo: este permite la asimilación cognoscitiva de vivencias y así llegar a la conciencia. Tal y como indican Meneses y Monge, para reforzar el aprendizaje social, los niños deben aprender a resolver sus propios conflictos y pensar sus

propias reglas. El papel del educador será el de definir el marco metodológico en el que han de moverse sus pupilos e intervenir cuando rompen los principios pedagógicos (Meneses y Monge, 2001).

El intercambio de roles entre profesor y alumno, donde los estudiantes asumen el papel de enseñar, proporcionará al alumnado una experiencia distinta y les permitirá comprender las perspectivas del docente. Es fundamental que el docente emplee su creatividad para implementar esta experiencia y que la comunicación sea efectiva, ya que estos elementos son la base para lograr una participación masiva del estudiantado.

Los principios pedagógicos que se recomienda seguir según Meneses y Monge (2001, p.116) son:

1. Conocer muy bien el juego antes de presentarlo, tener listo el material y delimitar el espacio de juego.
2. Motivar a los niños antes y después del juego.
3. Explicar de forma clara y sencilla el juego antes de dirigirlo. Exigir atención y dar la oportunidad de que realicen preguntas para un mejor entendimiento.
4. Demostrar después de explicar el juego, hacer una demostración con un pequeño grupo de alumnos o por el profesor.
5. Detener el juego si no fuimos claros y ayudar al entendimiento.
6. Si hay marcador, permitir que esté visible para todos.
7. Antes de iniciar un juego debe haber enseñado sus fundamentos, para así desarrollar las habilidades y destrezas de los educandos.
8. Presentar variaciones del juego una vez que el grupo esté listo.
9. Cambiar o terminar el juego si este se vuelve monótono.
10. Involucrarse como docente en el juego, mostrar interés.
11. Diseñar el juego para que todos participen, y si no es así, averiguar el por qué.

12. Mostrar también las dificultades o peligros que podrán encontrarse los estudiantes cuando se explica el juego.
13. Hacer grupos homogéneos y equilibrados, evitaremos conflictos.
14. Intentar que los jugadores que pierden el juego no salgan completamente del juego.
15. Evitar grupos excesivamente grandes, se puede subdividir promoviendo así una mayor participación de todo el grupo.

En conclusión, el docente actuará como guía, proporcionando orientación de manera indirecta mediante la creación de oportunidades, la asignación de tiempo y espacio adecuados, la provisión de materiales y, principalmente, la selección de actividades lúdicas apropiadas para la edad de los educandos. Al elegir los juegos, el educador debe asegurarse de que las experiencias sean positivas y enriquecedoras para los estudiantes.

4.2. Las familias: agentes socializadores del juego

Asi mismo, el juego desempeña un papel vital en la creación de vínculos sólidos y estrechos entre los padres y las madres con sus hijos, así como con sus abuelos y otros familiares. A través del juego, los niños experimentan felicidad, mientras que, a su vez, los padres sienten satisfacción al ver a sus hijos felices. Esta interacción no solo fomentará la creación de vivencias y recuerdos duraderos, sino que también implicará activamente a los padres en el proceso de juego, fortaleciendo así la relación familiar.

Los entornos familiares y de la comunidad del niño proporcionan excelentes oportunidades para favorecer el aprendizaje a través del juego desde los primeros años de vida.

Según Yogman et al. (2018), el juego no solo promueve el desarrollo social y emocional de los pequeños, sino que también facilita la comunicación y la sintonía entre padres e hijos, regulando la respuesta al estrés y fomentando relaciones estables y seguras. La alegría mutua y la comunicación y sintonía compartidas, interacciones armoniosas de servicio y devolución, que los

padres y los niños pueden experimentar durante el juego regulan la respuesta del cuerpo al estrés. Tal y como indican estos autores en su investigación, *The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children*, cuando los programas de primera infancia se ven presionados por añadir más componentes didácticos y menos aprendizaje lúdico, se hace fundamental hacer entender a los educadores de la necesidad de disponer de un currículo equilibrado que incluya la importancia del aprendizaje lúdico para la promoción del desarrollo infantil saludable.

En esta línea Epstein (2022), defiende la necesidad de impulsar y facilitar la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad, en el contexto educativo de infantil. Es un elemento clave para el éxito académico y el desarrollo integral de los estudiantes. Esta colaboración no solo fortalece el vínculo entre la escuela y el hogar, sino que también empodera a las familias, dotándolas de los medios y la confianza necesarios para implementar el aprendizaje basado en el juego en sus hogares. Iniciativas como las tutorías y las escuelas de padres son fundamentales en este proceso ya que proporcionan a los padres las herramientas y el apoyo necesarios para participar activamente en la educación de sus hijos.

La colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad crea un entorno de apoyo que mejora el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Además, estas alianzas fomentan una cultura de aprendizaje continuo y refuerzan la importancia de la educación en todos los aspectos de la vida del niño (Manson et.al., 2023).

Existen muchas estrategias por las que los padres pueden estimular el desarrollo del niño tales como, el propio cuidado y la crianza, conversaciones cotidianas, la educación práctica para la vida, proporcionarles tiempo, facilitarles materiales para enriquecer su crecimiento y, por último y no menos importante, jugar con ellos. Cuando los padres comprenden la importancia del juego y el potencial de aprendizaje que sus hijos pueden obtener tanto en el hogar como en el entorno educativo, se convierten en sus principales defensores (Parker et al., 2022).

Ejemplos de actividades que los padres pueden realizar incluyen la narración de historias o cuentos tradicionales, la realización de manualidades y la participación en juegos y relatos orales, los cuales constituyen experiencias de aprendizaje práctico y aseguran que el entorno de la educación preescolar tenga una base cultural sólida.

5. Conclusiones

La vida de los infantes es inconcebible sin el juego, ya que este constituye su principal actividad y responde a una necesidad intrínseca de los niños y de las niñas. El juego satisface su curiosidad innata, permitiéndoles mirar, tocar, experimentar, imaginar, expresar, crear y soñar. Este impulso primario los empuja desde el nacimiento a descubrir, explorar, dominar y amar el mundo que los rodea, facilitando así un crecimiento sólido y armonioso en términos físicos, intelectuales, afectivos y sociales.

El juego es, sin duda, una de las fuentes más importantes de progreso y aprendizaje. En la infancia, el juego adquiere un valor educativo evidente, ya que despierta la curiosidad, que es el motor del aprendizaje. Además, proporciona alegría y satisfacción, permitiendo a los niños exteriorizar sus miedos, angustias y preocupaciones más íntimas. A través del juego, los niños elaboran sus emociones y sentimientos, recreándolos mediante objetos, muñecos, monstruos y animales, inventando nuevas historias, ensayando finales alternativos a situaciones difíciles o poniéndose en el lugar de los demás. La repetición de situaciones placenteras en el juego actúa como un estimulante de la superación personal, a partir de la experimentación del éxito, lo que constituye la base de la autoconfianza. Los retos superados con esfuerzo ayudan a desarrollar defensas contra la frustración y a aprender a ponerse en el lugar del otro, aceptando normas de convivencia como esperar el turno, perder y ceder.

El juego, por tanto, desarrolla todas las funciones físicas, psíquicas, afectivas y sociales necesarias para un crecimiento sano y equilibrado. Experimentar el éxito es un componente fundamental en la construcción de la autoconfianza en los niños y niñas. Este proceso implica proporcionar oportunidades para que los infantes experimenten logros y reciban

reconocimiento positivo por sus esfuerzos. La validación de sus éxitos fomenta una actitud resiliente y una disposición positiva hacia futuros desafíos. Es crucial que el entorno educativo esté diseñado para ofrecer actividades que permitan a los niños experimentar el éxito de manera regular, reforzando así su autoestima y autoconfianza.

Igualmente, el desarrollo de defensas ante la frustración es igualmente esencial. Los niños deben aprender a manejar la derrota y a aceptar las normas de convivencia, como ceder el turno y respetar a los demás. Estas habilidades son vitales para su desarrollo social y emocional, ya que les permiten interactuar de manera efectiva y empática con sus pares. La capacidad de enfrentar y superar la frustración contribuye a la formación de individuos resilientes y adaptables, capaces de navegar por situaciones sociales complejas con mayor facilidad.

Desde una perspectiva holística, es imperativo que la educación infantil promueva el desarrollo integral de todas las funciones físicas, psíquicas, afectivas y sociales. Esto implica un enfoque educativo que no solo se centre en el desarrollo académico, sino que también fomente el bienestar general del niño o niña. Un crecimiento sano y equilibrado requiere la integración de actividades que estimulen el desarrollo físico, como el juego activo y el ejercicio; el desarrollo psíquico, a través de actividades cognitivas y de resolución de problemas; el desarrollo afectivo, mediante el fomento de la expresión emocional y la empatía; y el desarrollo social, a través de la interacción y la cooperación con otros.

Para jugar, se requiere en primer lugar tiempo, un tiempo rico y pausado, sin prisas, donde se pueda desplegar la imaginación, recrear lo visto, experimentado y aprendido, y soñar. También se necesitan espacios acondicionados para el juego, tanto en las calles, como en las casas y las escuelas, donde se pueda jugar de manera libre y sin peligros, permitiendo imaginar y recrear la creatividad.

Además, son necesarios compañeros de juego: padres, madres, abuelos, pero también iguales, ya que jugar solo tiene su valor, pero jugar habitualmente solo puede incrementar los sentimientos de impotencia y limitar enormemente las posibilidades de desarrollo. Es en el contexto de

los juegos compartidos donde el niño aprende cómo son los demás y va formando su propia identidad.

Finalmente, es importante analizar nuestra actitud como adultos. Los niños necesitan de nosotros una actitud abierta, confiada y positiva, aceptando sus juegos, compartiéndolos, interesándonos por sus intereses y compartiendo fantasías e ilusiones. De esta manera, seremos capaces de crear un espacio de confianza, libertad y creatividad que estimule su desarrollo integral.

6. Agradecimientos

El desarrollo de esta investigación ha sido posible gracias al trabajo realizado en el Grupo de Investigación de Alto Rendimiento de Fundamentos de la Educación y Responsabilidad Social Educativa (FERSE) de la Universidad Rey Juan Carlos, y concretamente, desde la línea de investigación en Innovación Educativa y al Proyecto EdTech Talents - Academic talents in the service of educational technology — HORIZON-WIDERA-2022-TALENTS-03 European Commision (Project 101119689).

7. Referencias bibliográficas

Avedon, E. M., & Sutton-Smith, B. (1971). *The Study of Games*. John Wiley & Sons.

Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. Perspectivas, 16(1), 79-85.

Bruner, J.; Jolly, A., y Sylva, K. (1976). Play: Its role in development and evolution. Peguin.

Bühler, K. (1930). *The Mental Development of the Child*. Harcourt, Brace.

Epstein, J.L., & Sheldon, S.B. (2022). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429400780

Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Ediciones Nueva Visión.

Garaigordobil Landazabal, M. (2005). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. *Aula de infantil*, (25), 37-43.

Perdomo Vargas, I. R., y Rojas Silva, J. A. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *18*(36), 161-175.

Li, C., Dong, Z., Untch, R. H., y Chasteen, M. (2013). Engaging computer science students through gamification in an online social network based collaborative learning environment. *International Journal of Information and Education Technology*, *3*(1), 72.

Mason, K., Brown, A. & Carter, S. Capturing the Complexities of Collaborative Partnerships in Early Childhood Through Metaphor. Early Childhood Educ J (2023). https://doi.org/10.1007/s10643-023-01580-x

Meneses, M., y Monge, M. D. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. Revista educación, 25(2), 113-124.

Millar, S. (1968). *The Psychology of Play*. Penguin Books.

Norbeck, E. (1974). Anthropological Views of Play. American Zoologist, 14(1), 267–273. http://www.jstor.org/stable/3881988

Paredes, J. (2002). Aproximación teórica a la realidad del juego. En J. A. Moreno (Coord.). Aprendizaje a través del juego (pp. 11-31). Málaga: Aljibe.

Parker, R., Thomsen B.S., y Berry, A. (2022) Learning Through Play at School – A Framework for Policy and Practice. *Front. Educ.* 7:751801. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801

Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Harcourt, Brace.

Piaget J, Lorenz K y Erikson E. (1982). *Juego y desarrollo.* Crítica.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica

Puigmire-Stoy, R. (1992). Play and Learning in Early Childhood, Delmar Publishers.

Romero-Rodríguez, Luis-Miguel; Torres-Toukoumidis, Ángel; Aguaded, Ignacio. «Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas». *Educar*, 2017, Vol. 53, n.º 1, pp. 109-128, https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/317273.

Russell, B. A. W. (1930). *The conquest of happiness.* Liveright.

Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Infancias imágenes*, *10*(2), 83-92.

Schiller, F. (1990). *Kallias; Cartas sobre la educación estética del hombre* (Vol. 8). Anthropos Editorial.

Sully, J. (1902). *Studies of Childhood*. Longmans.

Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Nuestra América.

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. Pediatrics, 142(3), 1-17.

Capítulo 3. La Didáctica de la Educación Afectiva y Valores: un enfoque integrador con metodologías didácticas innovadoras destacando las Inteligencias Múltiples

Cristina Chavarría Pérez
y Esther Ruíz Simón
Universidad Rey Juan Carlos

1. Introducción

La educación afectiva y en valores es crucial para la formación integral de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de competencias emocionales y éticas. Integrar estos aspectos con las inteligencias múltiples, propuestas por Howard Gardner, ofrece un enfoque holístico para abordar las diversas necesidades y potencialidades de los estudiantes.

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner ha revolucionado la manera en que entendemos el aprendizaje y el desarrollo humano. Al considerar una gama diversa de inteligencias, Gardner nos invita a reimaginar la educación de una forma más holística. En particular, su teoría se entrelaza profundamente con la educación afectiva y en valores, áreas esenciales para la formación integral de los estudiantes.

Este documento explora las metodologías didácticas más efectivas y su relación con las inteligencias múltiples, justificando y respaldando esta relación por la literatura académica relevante que existe a este respecto.

Junto con el análisis de las metodologías didácticas mencionadas en el párrafo anterior se lleva a cabo una propuesta donde se detalla un plan para llevar a la práctica en el aula utilizando dichas metodologías innovadoras,

con un énfasis en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, así como otras estrategias contemporáneas.

2. Conceptualización de la educación afectiva y en valores

Para dar comienzo al trabajo que se expone en las siguientes páginas, debe comenzarse por llevar a cabo una conceptualización de la educación afectiva y en valores:

2.1. Definición de Educación Afectiva

La educación afectiva se centra en el desarrollo de competencias emocionales. Daniel Goleman, en su obra "Emotional Intelligence" (1995), destaca la importancia de la inteligencia emocional en el éxito personal y profesional, subrayando la necesidad de enseñar a los estudiantes a reconocer y gestionar sus emociones.

También va a hacer referencia al desarrollo de competencias emocionales, como la gestión de emociones y la empatía (Goleman, 1995). Este tipo de educación se va a enfocar en inculcar principios éticos y morales que guían el comportamiento y las decisiones (Kohlberg, 1981).

En resumen, la educación afectiva va a hacer referencia al proceso educativo que tiene como objetivo el desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias afectivas de los estudiantes. Según Bisquerra (2011), "la educación afectiva es el conjunto de actividades educativas que buscan el desarrollo emocional del alumnado, promoviendo competencias emocionales como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la motivación y las habilidades sociales" (p. 29).

Las definiciones actuales de la educación afectiva varían según el contexto y el enfoque teórico. Sin embargo, varios autores coinciden en algunos elementos clave:

- El desarrollo de la inteligencia emocional: La educación afectiva se enfoca en el desarrollo de la inteligencia emocional, que incluye la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como de reconocer y influir en las emociones de los demás. Goleman (1995) define la inteligencia emocional como "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones" (p. 34).
- La importancia del entorno escolar: La educación afectiva debe ser una parte integral del entorno escolar, ya que el clima emocional de la escuela influye significativamente en el desarrollo emocional de los estudiantes. Según Elias et al. (1997), "un entorno escolar que apoya el desarrollo emocional y social de los estudiantes promueve el aprendizaje académico y el bienestar general" (p. 45).
- La integración en el currículo: La educación afectiva debe integrarse en el currículo escolar, no como un área separada, sino como un componente transversal que impregna todas las áreas del conocimiento. Mayer y Salovey (1997) argumentan que "la integración de la educación afectiva en el currículo escolar es esencial para el desarrollo de competencias emocionales y sociales que son fundamentales para el éxito académico y personal" (p. 65)

El aprendizaje socioemocional (SEL) es un enfoque educativo que promueve el desarrollo de competencias emocionales y sociales a través de un currículo estructurado y prácticas educativas específicas. Según CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), "el SEL implica enseñar a los estudiantes a comprender y gestionar sus emociones, establecer y alcanzar objetivos positivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables" (CASEL, 2020).

La educación afectiva es una parte integral del proceso educativo, esencial para el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Las definiciones actuales destacan la importancia de un enfoque holístico que integre el desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias afectivas en el currículo escolar. Las metodologías didácticas innovadoras, como el

aprendizaje socioemocional, el mindfulness y la educación emocional, son fundamentales para la implementación efectiva de la educación afectiva.

2.2. Definición de Educación en Valores

La educación en valores implica inculcar principios éticos y morales. Lawrence Kohlberg, conocido por su teoría del desarrollo moral, resalta la importancia de estructurar experiencias educativas que promuevan el razonamiento moral y la internalización de valores (Kohlberg, 1981).

Esta educación también hace referencia al proceso mediante el cual se transmiten y desarrollan valores éticos, morales y sociales en los estudiantes, con el objetivo de formar ciudadanos responsables y conscientes. Según García del Dujo (2003), "la educación en valores implica la integración de principios éticos en el proceso educativo, permitiendo a los estudiantes construir su propio sistema de valores a través de la reflexión y la práctica" (p. 45).

Las definiciones actuales de la educación en valores varían según el contexto y el enfoque teórico. Sin embargo, varios autores coinciden en algunos elementos clave:

- Desarrollo Integral del Individuo: La educación en valores es vista como fundamental para el desarrollo integral del individuo, abarcando no solo el aspecto cognitivo, sino también el emocional y social. Para Pérez Serrano (2005), "la educación en valores debe promover el desarrollo completo de la persona, integrando las dimensiones intelectual, emocional y ética" (p. 89).
- Formación Ciudadana: La educación en valores es crucial para la formación de ciudadanos responsables y participativos. Según Nucci y Narvaez (2008), "la educación en valores debe preparar a los estudiantes para la participación activa en una sociedad democrática, promoviendo la justicia, la igualdad y el respeto por los derechos humanos" (p. 112).
- Contexto Sociocultural: La educación en valores debe considerar el contexto sociocultural de los estudiantes, reconociendo la diversidad y

promoviendo la inclusión. Gutiérrez y García (2010) señalan que "la educación en valores debe ser sensible a las diferencias culturales y fomentar el respeto y la comprensión entre diversas comunidades" (p. 134).

2.3. Importancia de la Educación Afectiva y en Valores

La educación en valores es esencial para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad. Nucci y Narvaez (2008) destacan que "los valores éticos y morales son fundamentales para la convivencia pacífica y la cooperación en una sociedad democrática" (p. 128).

Esta educación también contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales, que son cruciales para el bienestar personal y social. Pérez Serrano (2005) sostiene que "las competencias socioemocionales, como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos, son esenciales para el desarrollo integral del individuo" (p. 92).

Va a contribuir al desarrollo integral, fomentando competencias socioemocionales esenciales. Gardner (1983) en "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" destaca que la inteligencia interpersonal e intrapersonal son cruciales para comprender y relacionarse efectivamente con uno mismo y con los demás.

Un enfoque educativo que incluya la dimensión afectiva y valores mejora el clima escolar, promoviendo un ambiente de respeto y cooperación. Según Nel Noddings, en "Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education" (1984), la educación debe centrarse en la ética del cuidado, fomentando relaciones basadas en la empatía y el respeto mutuo.

La educación afectiva es esencial para el bienestar personal y social de los individuos, ya que promueve la salud emocional y las relaciones interpersonales saludables. Según Zeidner, Matthews y Roberts (2004), "el desarrollo de competencias emocionales es fundamental para la salud mental, el bienestar y el éxito en la vida personal y profesional" (p. 98).

La investigación ha demostrado que la educación afectiva tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes. Durlak et al. (2011) encontraron que "los programas de aprendizaje socioemocional mejoran significativamente el rendimiento académico, así como el comportamiento social y emocional de los estudiantes" (p. 405).

A continuación, se exponen las metodologías didácticas que actualmente se utilizan en mayor medida para la formación del alumnado.

3. Metodologías didácticas para la educación afectiva y en valores

La educación afectiva y en valores es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos responsables, empáticos y éticos. Diversas metodologías didácticas han sido desarrolladas y aplicadas para promover estos aspectos en el ámbito educativo. Este documento examina las metodologías más utilizadas, respaldadas por la literatura académica, y su efectividad en la enseñanza de competencias afectivas y en valores.

- Aprendizaje Basado en Proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología que involucra a los estudiantes en la resolución de problemas reales a través de proyectos interdisciplinarios. John Dewey (1916) en "Democracy and Education" argumenta que el aprendizaje es más efectivo cuando está conectado con experiencias prácticas y relevantes para los estudiantes.

El ABP permite a los estudiantes explorar problemas éticos y emocionales en contextos reales. Esto no solo desarrolla sus habilidades cognitivas, sino también su capacidad para trabajar en equipo, resolver conflictos y reflexionar sobre sus valores.

Barron y Darling-Hammond (2008) en su estudio "Teaching for Meaningful Learning" encontraron que el ABP mejora significativamente

el compromiso y la motivación de los estudiantes, además de fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales.

- Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una metodología en la que los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños para alcanzar objetivos comunes, promoviendo la interdependencia positiva. Johnson y Johnson (1989) en "Cooperation and Competition: Theory and Research" sostienen que el aprendizaje cooperativo mejora tanto el rendimiento académico como las relaciones interpersonales.

Trabajar en grupos permite a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos. La interdependencia positiva fomenta el respeto mutuo y la responsabilidad compartida, aspectos cruciales de la educación en valores.

Slavin (1995) en "Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice" encontró que el aprendizaje cooperativo no solo mejora los resultados académicos, sino que también reduce la agresividad y promueve actitudes positivas entre los estudiantes.

- Discusión y debate ético

La discusión y el debate ético implican la exploración de dilemas morales y situaciones controvertidas a través de debates estructurados y discusiones guiadas. Lipman, Sharp y Oscanyan (1980) en "Philosophy in the Classroom" proponen que el pensamiento crítico y ético debe ser parte integral del currículo escolar.

Fomentar la discusión sobre dilemas éticos ayuda a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones informadas basadas en valores éticos. Este enfoque también promueve la empatía al considerar múltiples perspectivas.

Según un estudio de Kuhn (1991) en "The Skills of Argument", los estudiantes que participan en debates éticos muestran una mayor capacidad para argumentar de manera lógica y ética, y están más abiertos a considerar diferentes puntos de vista.

- Role-Playing y dinámicas de grupo

El role-playing y las dinámicas de grupo son metodologías que permiten a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre diversas situaciones emocionales y éticas a través de la simulación y la interacción. Howard Gardner (1999) sugiere que estas actividades pueden activar múltiples inteligencias, especialmente las interpersonales e intrapersonales.

Estas metodologías permiten a los estudiantes ponerse en el lugar de otros, desarrollando la empatía y la comprensión de diferentes perspectivas. También fomentan la auto-reflexión y el autoconocimiento, componentes cruciales de la inteligencia emocional.

Blatner (2002) en "Acting-In: Practical Applications of Psychodramatic Methods" muestra que el role-playing puede ser efectivo para mejorar la empatía, la autoestima y la capacidad de resolución de conflictos en los estudiantes.

- Inteligencia emocional y Mindfulness

El entrenamiento en inteligencia emocional y mindfulness incluye prácticas que ayudan a los estudiantes a reconocer y gestionar sus emociones, así como a desarrollar una mayor conciencia y atención plena. Daniel Goleman (1995) en "Emotional Intelligence" subraya la importancia de estas habilidades para el éxito personal y profesional.

Las prácticas de mindfulness y la enseñanza de la inteligencia emocional permiten a los estudiantes desarrollar una mayor autoconciencia y autocontrol, así como habilidades de empatía y manejo del estrés.

Un estudio de Schonert-Reichl y Lawlor (2010) en "The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence" encontró que los programas de mindfulness pueden mejorar significativamente el bienestar emocional y la competencia social de los estudiantes.

Las metodologías didácticas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, la discusión y debate ético, el role-playing y las prácticas de inteligencia emocional y mindfulness son efectivas para la educación afectiva y en valores. Estas metodologías no solo promueven el desarrollo académico, sino también el crecimiento emocional y ético de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos responsables y empáticos. La implementación de estas estrategias debe ser una prioridad en los currículos educativos para asegurar una formación integral de los estudiantes.

4. Relación entre las inteligencias múltiples y la educación afectiva y en valores

Howard Gardner, en su libro "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" (1983), introduce la idea de que existen múltiples formas de inteligencia más allá del tradicional cociente intelectual (CI). Estas inteligencias incluyen la lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, naturalista, interpersonal e intrapersonal.

A continuación se expone la relación con las inteligencias múltiples, destacando principalmente la inteligencia intrapersonal e interpersonal.

- Inteligencia Interpersonal

La inteligencia interpersonal, definida por Gardner, es fundamental en la educación afectiva, ya que implica la capacidad de comprender y relacionarse con otros de manera efectiva, es la habilidad para

comprender y relacionarse con los demás. Gardner (1983) destaca su importancia en la interacción social y la empatía, aspectos fundamentales de la educación afectiva y en valores. Según Noddings (1984), la ética del cuidado se basa en gran parte en la capacidad de empatizar y relacionarse con otros, habilidades que se desarrollan a través de la inteligencia interpersonal.

- Inteligencia Intrapersonal

La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de introspección y autocomprensión, crucial para la gestión emocional y el desarrollo de valores, es la capacidad de comprenderse a uno mismo, incluyendo nuestras emociones y motivaciones. Gardner (1999) la define como crucial para la auto-reflexión y el autoconocimiento. Goleman (1995) señala que la inteligencia emocional, un componente clave de la educación afectiva, depende en gran medida de la inteligencia intrapersonal.

- Integración de otras inteligencias

Para el resto de las inteligencias, se destaca lo expuesto a continuación:

  - Inteligencia Lingüística: Utilizar la lectura y escritura para explorar emociones y valores. Las actividades que involucran la lectura y la escritura pueden ayudar a los estudiantes a explorar y expresar sus emociones y valores. Lipman, Sharp y Oscanyan (1980) argumentan que el pensamiento crítico y ético se puede fomentar a través del lenguaje.
  - Inteligencia Corporal-Kinestésica: Las actividades físicas y teatrales permiten a los estudiantes expresar y comprender sus emociones y valores a través del movimiento y la actuación.
  - Inteligencia Musical: La música es un poderoso medio para evocar y expresar emociones, facilitando la educación afectiva.

- Inteligencia Espacial: Las artes visuales pueden ser utilizadas para representar sentimientos y valores, proporcionando una vía de autoexpresión y reflexión.
- Inteligencia Naturalista: Conectar el cuidado del medio ambiente con valores éticos. La conexión con la naturaleza puede inspirar un sentido de respeto y responsabilidad hacia el medio ambiente, integrando valores éticos en el proceso educativo.

En el diseño curricular es importante integrar actividades que desarrollen diversas inteligencias puede fomentar un ambiente educativo más inclusivo y equitativo. Por ejemplo, incluir proyectos colaborativos que aborden problemas éticos o actividades artísticas que permitan la expresión emocional.

También va a ser crucial que los educadores reciban formación en la teoría de las inteligencias múltiples y en metodologías para la enseñanza de competencias afectivas y en valores. Esto les permitirá diseñar y aplicar estrategias didácticas que aborden todas las dimensiones del desarrollo estudiantil.

No solamente se trata de utilizar metodologías innovadoras, la evaluación también posee un papel importante dentro de la educación afectiva y en valores.

5. Evaluación en la educación afectiva y en valores

La evaluación en la educación afectiva y en valores es un componente esencial del proceso educativo, ya que permite medir y mejorar el desarrollo de competencias emocionales y éticas en los estudiantes.

La evaluación va a hacer referencia al proceso sistemático de recopilar, analizar e interpretar información sobre el desarrollo emocional y ético de los estudiantes. Según Bisquerra y Pérez (2007), "la evaluación en educación emocional y en valores tiene como objetivo principal mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionar retroalimentación tanto a

los estudiantes como a los docentes sobre su progreso en el desarrollo de competencias emocionales y éticas" (p. 89).

De los beneficios que pueden destacarse de la evaluación, pueden destacarse principalmente los siguientes:

- Mejora del Aprendizaje Emocional y Ético: La evaluación permite identificar las fortalezas y áreas de mejora en el desarrollo afectivo y ético de los estudiantes, lo que facilita la implementación de estrategias educativas adecuadas. Según Durlak et al. (2011), "la evaluación sistemática de las competencias socioemocionales permite a los educadores ajustar sus intervenciones y programas para maximizar su efectividad" (p. 410).
- Retroalimentación Constructiva: La evaluación proporciona retroalimentación continua a los estudiantes sobre su progreso emocional y ético, fomentando la autorreflexión y el autoaprendizaje. Goleman (1995) señala que "la retroalimentación es esencial para el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que permite a los individuos reconocer sus logros y áreas de mejora" (p. 78).
- Desarrollo Profesional Docente: La evaluación en educación afectiva y en valores también beneficia a los docentes, proporcionándoles información valiosa sobre la efectividad de sus métodos de enseñanza y ayudándoles a desarrollar sus competencias profesionales. Según Elias et al. (1997), "la evaluación del desarrollo emocional y ético de los estudiantes proporciona a los docentes datos esenciales para mejorar su práctica pedagógica y promover un ambiente de aprendizaje positivo" (p. 65).
- Promoción de un Clima Escolar Positivo: La evaluación de la educación afectiva y en valores contribuye a la creación de un clima escolar positivo, ya que permite identificar y abordar problemas emocionales y éticos a nivel individual y grupal. Según Zins et al. (2004), "un clima escolar positivo se asocia con mejores resultados académicos, menor incidencia de conductas problemáticas y mayor bienestar emocional entre los estudiantes" (p. 90)

Dentro de los enfoques actuales, se destacará los siguientes tipos de evaluación:

- Evaluación Formativa

La evaluación formativa, a través de observaciones y autoevaluaciones, permite un seguimiento continuo del desarrollo emocional y ético del estudiante. Black y Wiliam (1998) en "Inside the Black Box" subrayan la importancia de la evaluación formativa para mejorar el aprendizaje.

- Evaluación Cualitativa

El uso de evaluaciones cualitativas, como diarios reflexivos y portafolios, captura el crecimiento personal y desarrollo de valores. Elliot Eisner (1991) en "The Enlightened Eye" aboga por métodos cualitativos en la evaluación educativa para una comprensión más profunda del desarrollo estudiantil.

- Evaluación Empírica

Estudios recientes han demostrado que la integración de la teoría de las inteligencias múltiples en el currículo escolar puede mejorar significativamente el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Lazear, 2004). Por ejemplo, el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, que activan múltiples inteligencias, ha mostrado resultados positivos en la promoción de valores y habilidades emocionales (Johnson & Johnson, 1989).

- Evaluación Auténtica

La evaluación auténtica se basa en la evaluación de las competencias emocionales y éticas en contextos reales y significativos. Según Wiggins (1993), "la evaluación auténtica involucra tareas que reflejan los desafíos y problemas de la vida real, permitiendo a los estudiantes demostrar su comprensión y aplicación de valores y competencias emocionales en situaciones prácticas" (p. 229).

6. Propuesta para la implementación de educación afectiva y en valores en el aula

La educación afectiva y en valores es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, proporcionando las bases para un comportamiento ético y emocionalmente inteligente. Esta propuesta detalla un plan para llevar a la práctica en el aula utilizando metodologías didácticas innovadoras, con un énfasis en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, así como otras estrategias contemporáneas.

Objetivos

- Desarrollar competencias emocionales y sociales en los estudiantes.
- Fomentar valores éticos como el respeto, la responsabilidad y la empatía.
- Promover el aprendizaje integral a través de la integración de las inteligencias múltiples.
- Implementar metodologías activas y participativas que involucren a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

A continuación, se llevará a cabo la propuesta de actividades integradas en las diferentes metodologías más utilizadas en la actualidad:

- Integración de las Inteligencias Múltiples

Cada inteligencia puede ser utilizada para enseñar valores y habilidades emocionales de manera personalizada y efectiva. Por ejemplo, podemos seleccionar las tres siguientes para el desarrollo de una actividad en el aula:

Inteligencia lingüística: Lectura y discusión de historias que exploran dilemas éticos y emocionales.

Inteligencia musical: Uso de canciones y música para evocar y reflexionar sobre sentimientos y valores.

Inteligencia interpersonal: Actividades de grupo que desarrollen habilidades de comunicación y cooperación.

La actividad consistirá en la escritura por parte de los estudiantes de historias que planteen un dilema ético. Luego, se organizan debates para discutir las decisiones de los personajes y sus implicaciones éticas.

- Integración del Aprendizaje Basado en Proyectos

El ABP permite a los estudiantes abordar problemas sociales y éticos en contextos reales, desarrollando competencias como la colaboración, la responsabilidad y la reflexión ética.

La actividad que se plantea a los estudiantes es el trabajo en grupos para diseñar y ejecutar una campaña de concienciación sobre un tema ético o social, como la igualdad de género o la sostenibilidad ambiental.

- Integración del aprendizaje cooperativo.

Esta metodología fomenta la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos, habilidades fundamentales para la convivencia y el desarrollo de valores.

La actividad que se plantea es una dinámica de resolución de conflictos,los estudiantes se dividen en grupos y se les presenta un

conflicto ficticio. Deben trabajar juntos para encontrar soluciones que beneficien a todas las partes involucradas, promoviendo el diálogo y la empatía.

- Integración de discusión y debate ético.

Se puede aplicar en el aula para fomentar la discusión sobre dilemas éticos. Así se ayuda a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones informadas basadas en valores éticos.

La actividad que se plantea es un debate sobre dilemas morales, se presentará a los estudiantes un dilema ético en la clase y se organizará un debate en el que los alumnos deban argumentar y defender diferentes puntos de vista, fomentando el pensamiento crítico y la empatía.

- Integración del Role-Playing y dinámicas de grupo.

Con este tipo de actividades se ayuda a los estudiantes a desarrollar la empatía y la autoconciencia al ponerse en el lugar de otros y reflexionar sobre sus propias respuestas emocionales y éticas.

La actividad consistirá en una simulación de roles en la comunidad donde los estudiantes tendrán que asumir diferentes roles dentro de una comunidad ficticia y tendrán que tomar decisiones que afecten a dicha comunidad, promoviendo así la comprensión de las responsabilidades y las consecuencias éticas de sus acciones.

- Integración de la inteligencia emocional y Mindfulness.

Las prácticas de mindfulness y la enseñanza de la inteligencia emocional permiten a los estudiantes desarrollar una mayor autoconciencia y autocontrol, así como habilidades de empatía y manejo del estrés.

La actividad propuesta en el aula son sesiones de Mindfulness, incorporando a diario sesiones en las que los estudiantes practiquen técnicas de respiración consciente y reflexión personal, ayudándoles a gestionar el estrés y a desarrollar una mayor conciencia emocional.

Para finalizar la propuesta, se exponen diferentes tipos de evaluación para poder ser utilizadas con cualquiera de las actividades mencionadas en las líneas anteriores. La implementación de estas estrategias evaluativas no solo beneficia a los estudiantes, sino también a los docentes y al clima escolar en general.

- Diarios Reflexivos: Los estudiantes mantienen diarios reflexivos donde registran sus experiencias emocionales y éticas, reflexionan sobre sus comportamientos y reciben retroalimentación periódica de los docentes.
- Rúbricas de Autoevaluación y Evaluación por Pares: Los estudiantes utilizan rúbricas para autoevaluar y evaluar a sus compañeros en actividades relacionadas con el desarrollo emocional y ético, proporcionando retroalimentación constructiva.

La autoevaluación y la evaluación por pares son enfoques que involucran a los estudiantes en el proceso de evaluación, promoviendo la autorreflexión y la responsabilidad compartida. Según Boud (1995), "la autoevaluación y la evaluación por pares fomentan la autoconciencia y la responsabilidad ética, ya que permiten a los estudiantes evaluar su propio desarrollo y el de sus compañeros" (p. 76).

7. Conclusiones

La educación afectiva y en valores, integrada con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, ofrece un enfoque holístico y eficaz para el desarrollo integral de los estudiantes. Esta investigación ha demostrado que las metodologías didácticas innovadoras, como el

aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, la discusión y debate ético, el role-playing y las prácticas de mindfulness, no solo promueven el crecimiento académico, sino también el desarrollo emocional y ético.

En primer lugar, la integración de las inteligencias múltiples en el currículo escolar permite una personalización del aprendizaje que responde a las diversas capacidades y potencialidades de los estudiantes. Las inteligencias interpersonal e intrapersonal, en particular, son cruciales para la educación afectiva, ya que facilitan la comprensión y gestión de las emociones propias y ajenas, así como el desarrollo de competencias sociales y éticas.

En segundo lugar, la implementación de metodologías activas y participativas, como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, ha demostrado ser eficaz en la promoción de competencias socioemocionales. Estas metodologías fomentan la colaboración, el pensamiento crítico, la empatía y la resolución de conflictos, habilidades esenciales para la convivencia y el desarrollo de valores.

Además, la discusión y el debate ético, así como las dinámicas de role-playing, se han revelado como herramientas poderosas para el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones informadas y éticas. Estas metodologías permiten a los estudiantes explorar dilemas morales y experimentar diversas perspectivas, promoviendo una comprensión profunda de los valores y principios éticos.

La integración de prácticas de inteligencia emocional y mindfulness en el aula contribuye significativamente al bienestar emocional de los estudiantes, ayudándoles a gestionar el estrés y desarrollar una mayor autoconciencia y autocontrol. Estas prácticas no solo mejoran el clima escolar, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos emocionales de la vida cotidiana.

Finalmente, la evaluación en la educación afectiva y en valores debe ser integral y continua, utilizando herramientas cualitativas y formativas que capturen el crecimiento emocional y ético de los estudiantes. La evaluación auténtica, que refleja los desafíos reales y significativos, es fundamental

para proporcionar retroalimentación constructiva y mejorar continuamente el proceso educativo.

En resumen, la combinación de la teoría de las inteligencias múltiples con metodologías didácticas innovadoras y prácticas de evaluación efectivas proporciona un marco robusto para la educación afectiva y en valores. Este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que también promueve el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos responsables, empáticos y éticos. La implementación de estas estrategias debe ser una prioridad en los sistemas educativos contemporáneos para asegurar una formación integral y equitativa de los estudiantes.

8. Referencias bibliográficas

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. Edutopia.

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional y bienestar. Editorial Síntesis.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment.

Blatner, A. (2002). Acting-In: Practical applications of psychodramatic methods. Springer Publishing Company.

Boud, D. (1995). Enhancing learning through self-assessment. Routledge.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). What is SEL? Retrieved from https://casel.org/what-is-sel/

Dewey, J. (1916). Democracy and education.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and

emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432.

Eisner, E. (1991). The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. ASCD.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences.

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.

García del Dujo, Á. (2003). Educación en valores: Teoría y práctica. Madrid: Editorial CCS.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence.

Gutiérrez, F., & García, A. (2010). Educación y diversidad cultural: Retos y propuestas. Barcelona: Editorial Octaedro.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research.

Kabat-Zinn, J. (1994). Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life. Hyperion.

Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development.

Kuhn, D. (1991). The skills of argument. Cambridge University Press.

Lazear, D. (2004). Higher-order thinking the multiple intelligences way.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1980). Philosophy in the classroom. Temple University Press.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3-31). Basic Books.

Noddings, N. (1984). Caring: A feminine approach to ethics and moral education.

Nucci, L., & Narvaez, D. (2008). Handbook of moral and character education. Routledge.

Pérez Serrano, G. (2005). La educación en valores en el siglo XXI. Barcelona: Editorial Ariel.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. Mindfulness.

Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice. Allyn and Bacon.

Wiggins, G. (1993). Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing. Jossey-Bass.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. Applied Psychology, 53(3), 371-399.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? Teachers College Press.

Capítulo 4. Aprendizaje basado en el cine como metodología didáctica en Educación Infantil

Leticia Porto Pedrosa
Universidad Rey Juan Carlos

1. Introducción

Las pantallas poseen una enorme capacidad para introducirse en "los mundos propios" de los más pequeños (Pereira, 2007) y enganchar fácilmente con este tipo de público en situación de vulnerabilidad. A diferencia de las generaciones anteriores, los niños y niñas que nacen y se desarrollan en una era tan tecnológica y audiovisual como la presente experimentan la realidad de un modo muy distinto. "Sus experiencias son más interactivas y activas. Los niños, en la actualidad, no son solamente sujetos pasivos. Por el contrario, están generando activamente mensajes y contenidos. No son simplemente consumidores y público" (Farhnang, 2020, p. 23).

El gran potencial que encierran los medios audiovisuales puede ser un gran valor para la formación de los ciudadanos desde los primeros años. Con un uso correcto y coordinado desde las instituciones educativas, los medios podrían favorecer una participación más activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y, en definitiva, incidir de manera decisiva en la transformación social.

El cine ha sido estudiado desde diferentes ámbitos del conocimiento como herramienta capaz de incidir sobre el espectador desde el punto de vista de entretenimiento y también como vehículo para transmitir modelos sociales y educativos, así como para promover el conocimiento. Por lo tanto, este trabajo se basa en el cine como metodología educativa especialmente

significativa durante los primeros años de escolarización, es decir, durante la etapa de Educación Infantil.

Desde la incorporación y aplicación del cine en el aula, se observa cómo este medio permite trabajar múltiples aspectos recogidos en el currículo de un modo complementario al tipo de enseñanza más tradicional. Según la normativa educativa que establece los contenidos y competencias que se deben adquirir, una película, por ejemplo, permite el desarrollo de la parte cognitiva (comprender conceptos y saberes básicos de cada área, iniciación hacia los aprendizajes elementales desde la narrativa de la ficción); la dimensión emocional y afectiva (desde la empatía, las relaciones parasociales que se establecen entre los personajes y sus interacciones); el desarrollo volitivo y los valores (por ejemplo, a partir de los premios y castigos que reciben los personajes ante sus actos durante el desarrollo de la trama o las consecuencias de sus actos); además de la dimensión relacional, al entender qué les ocurre a otros personajes y cómo interactúan entre ellos, para favorecer una mejor relación con los iguales y el entorno; entre otros muchos aspectos.

2. Socialización desde las pantallas y alfabetización mediática

En el proceso de socialización de los individuos la familia debe ocupar un papel central y ser el máximo referente (Gajardo y Torrego, 2022; Porto, 2019, 2014; Martínez Domínguez et al., 2018; Ruiz San Román, 2006). Aunque, cada vez más, los medios de comunicación, y especialmente las pantallas, desempeñan unas funciones clave en la configuración de la personalidad de cada individuo y, a nivel global, de la reproducción social del sistema en el que nos encontramos.

> La socialización es la interiorización por parte del individuo de la cultura de la sociedad en donde ha nacido. Este proceso se realiza a través del aprendizaje como mecanismo distinto de la maduración y el crecimiento biológicos. Desde el punto de vista del sujeto, el resultado final de la socialización es la consecución de una determinada estructura de la personalidad; y desde la perspectiva de la sociedad, el control y la reproducción del orden social (Ortega, 2002, p. 109).

En este contexto de máxima plasticidad durante los primeros años, los medios suponen una ventana abierta hacia una realidad fascinante por explorar que se convierte en cercana y posible. El acceso libre y constante a infinitos contenidos y "aprendizajes" sobrepasan algunos de los límites que establecen los agentes educativos como la familia, los docentes o las instituciones formales de enseñanza. En este sentido, no podemos olvidar la importante tarea de formar ante los medios y ayudar a comprender, desde le educación, qué es lo que transmiten las pantallas y aquello que los públicos consumen y crean a partir del visionado. Y, sobre todo, dosificar los tiempos, qué programación se ve según cada perfil de edad y que siempre haya un respaldo fiable detrás (la familia) y que no promovamos "huérfanos digitales" (Davara, 2024; Porto, 2024) también desde los medios de comunicación.

Lo que se transmite desde la pantalla se corresponde con la difusión abierta de hechos y opiniones que tienen que ver con aspectos sociales, políticos, culturales… constituyendo una representación de la realidad a través de elementos audiovisuales concretos que determinan, en muchos casos, esa concepción del mundo que nos rodea. En este sentido, la influencia sobre los espectadores y públicos resulta una cuestión en la que debemos reparar desde los distintos niveles de responsabilidad en la educación.

A lo largo de la historia, el cine ha sido ampliamente utilizado con finalidad didáctica, tanto desde un punto de vista como medio informativo (Eisenstein, 1986; Bazin, 1990; Metz, 1991; Sobchack, 1992; Bordwell et al., 2008; Plantinga, 2009; Buckland, 2012; Elsaesser y Hagener, 2015) como desde un enfoque especialmente educativo de aplicación de las películas en las aulas (Guede y Cid, 2023; Díaz y Gertrúdix, 2021; Porto, 2019; Urpí, 2008; Naval y Urpí, 2002).

"Las películas y las series […] se utilizan como herramientas para influir en la opinión pública y en la construcción social de la realidad. Estas ficciones pueden promover ciertas perspectivas o interpretaciones de los hechos y la historia…" (Carrión y Porto, 2023). En este punto, la formación en medios se convierte en una necesidad en los tiempos en los que nos encontramos. La educación hoy en día debe proporcionar las competencias y habilidades apropiadas para saber interactuar ante las demandas sociales. Hablamos de

competencia digital y alfabetización mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012; Aguaded et al., 2015; Aguaded et al., 2016).

La necesidad de analizar objetivamente las imágenes, interpretar desde un pensamiento crítico los mensajes audiovisuales y saber identificar esos conocimientos e información que llegan desde múltiples canales se vuelve el mejor modo de supervivencia. Y, en este sentido, no sólo es desarrollar esa alfabetización mediática por parte de los estudiantes, y trabajarlo con las familias, sino que supone un enorme reto también para la formación del profesorado en nuestros días, como principales agentes del cambio (Ortiz-Colón, 2019; Aguaded, 2012; Grizzle y Wilson, 2011).

3. Breve recorrido por el cine desde la "atracción" en la educación

En 1922, Fernand Léger, tras acudir a una de las proyecciones de Abel Gance, intenta hacer el esfuerzo de plasmar por escrito el enorme potencial del cine más allá de la capacidad para "imitar los movimientos de la naturaleza" sino la manera de "dar vida a las imágenes" (Gunning, 1986). Durante las vanguardias (futurismo, dadaísmo y surrealismo) se suceden escritos similares a los de Léger, alentados por todas las posibilidades que ofrece el nuevo medio pero, a la vez, con la necesidad de romper con algunas de las sujeciones artísticas y fílmicas hasta el momento.

El recorrido por el cine de estos primeros tiempos se concibe desde las proyecciones narrativas y su capacidad para relatar historias a partir de las obras de los pioneros como Smith, Méliès y Porter. Pero el medio no sólo se basa en contar historias inventadas, de ficción, sino que se centra en transmitir una parte de la realidad a modo de noticiarios. Los datos oficiales recogidos durante esos primeros años muestran que las películas de "actualidades" eran más recurrentes que las películas de ficción hasta 1906 (Allen, 1980).

La clásica concepción del "cine de atracciones" de Gunning (1986), basada en el modo de analizar el teatro de Eisenstein en los años setenta, alude a la capacidad del medio para mostrar "algo" al espectador, donde la

complicidad que se establece con él es la clave para el éxito. De ahí la comparación del cine como “parque de atracciones” en cuanto a la vivencia de experiencias a través de la proyección de una película, más allá del simple visionado. Se recuperan estas ideas más clásicas para recorrer, de manera sutil y sucinta, la potencialidad del cine desde sus comienzos. La incuestionable atracción e interés que despierta la gran pantalla y las historias que se cuentan en ella hacen que, a día de hoy, siga generando gran la curiosidad y enganche con el espectador. Resulta innegable las enormes posibilidades que ofrece el cine para mostrar una parte de la realidad de la que aprender y aprehender como medio educativo y socializador (Carrión y Porto, 2022).

> Hay que entender el cine como un arte y no sólo como una industria o un mero entretenimiento. Al igual que la música, la literatura, el cine posee una virtualidad educativa, puesto que ofrece al espectador una experiencia estética que se convierte en fuente de aprendizaje, conocimiento y saber. En concreto el cine funciona en la educación como un *exemplum* (Urpí, 2008, p. 64).

Si tomamos en cuenta estas consideraciones, parece justificado el uso de las películas como estrategia didáctica en el aula durante los primeros años de escolarización. La narrativa audiovisual y la ficción como metodología educativa favorece el cumplimento de los logros esperados al finalizar cada etapa educativa (Díaz y Gértrudix, 2021; Gutiérrez et al., 2006). Además, contribuye de manera notable a la adquisición de competencias clave vinculadas a los objetivos recogidos en el Real Decreto 95/2022 que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

En el marco de la *slow education*, la personalización en los sistemas de enseñanza-aprendizaje promueve ambientes inclusivos y mejora la gestión afectiva y emocional del grupo aula. Cada vez más, más autores se muestran alejados del enfoque reduccionista de preparar a los estudiantes para la superación de pruebas académicas estándares (Cameron y Moss, 2020) y se fomentan nuevas metodologías educativas que favorezcan los valores cívicos y el espíritu crítico (Porto y Zuart, 2023), así como el pensamiento divergente y la creatividad en los más pequeños desde las aulas de infantil (Moss, 2017, 2015; Magro y Carrascal, 2018).

4. Las películas y la narrativa audiovisual en el aula

Edison se considera uno de los pioneros de la tecnología del cine y su vinculación con la educación. Durante los primeros años del siglo XX produjo algunas películas sobre la Revolución Americana y algunas otras creaciones sobre las ciencias naturales y física. Según algunos autores, este tipo de películas constituye el origen del uso del cine pensado en un ámbito educativo (Farhnang, 2020). Esta utilización del medio dentro del aula se encuentra respaldado por múltiples investigaciones y estudios empíricos en relación con el refuerzo del aprendizaje desde la parte audiovisual y los sentidos (Velázquez et al., 2007; Dark, 2005). Según el estudio de O'Connor y McDermott (1997, citado en Velázquez et al., 2007), el nivel de percepción de los cinco sentidos que posee el ser humano se podría desglosar del siguiente modo, de mayor a menor: la vista (75%), el oído (13%), el tacto (6%), el olfato (4%) y el gusto (2%). Es decir, que el 88% de lo que percibimos se reúne en la dimensión visual y auditiva, por lo tanto, los medios audiovisuales.

Díaz y Gértrudix (2021) investigan sobre "El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC)" y constatan esta idea de que el cine "se convierte en una herramienta muy potente para conseguir un aprendizaje significativo" (p. 229). Autores como Benasayag (2017), Ferrés (2014) o el estudio de Ferrés y Piscitelli (2012) abordan las múltiples oportunidades didácticas y pedagógicas del cine en las diferentes etapas educativas con estudios de gran interés.

Por otro lado, no faltan autores como Calvert et al. (2007) o De Pablo (2001) que se posicionan en contra de la incorporación de pantallas en las instituciones educativas. Estos espacios formales y oficiales deberían estar reservados para otro tipo de enseñanza más tradicional. Algunas de las ideas coincidentes en sus aportaciones se basan en que el audiovisual no promueve el aprendizaje activo en los estudiantes, sino que se relega más a un medio de entretenimiento.

Algunos de ellos, sin manifestarse en contra de manera directa, pero sí muestran ciertas reticencias en cuanto al uso incorrecto de las películas en

las aulas en determinadas áreas de conocimiento, como en historia, por ejemplo. Rodríguez (2005) sostiene que muchas veces la narrativa que alimenta los relatos en las películas no favorece las explicaciones docentes en el aula ya que puede tergiversar y falsificar los hechos. En opinión de Pla Valls (2010), “en general, en casi todas las experiencias prima el uso del filme más como pretexto que como texto” (p. 35).

Es decir, si no se trabaja realmente la película tanto antes como después en el aula, con una programación planeada y sin que esté sujeta a la improvisación, no será más que un pretexto para poder ocupar el tiempo en períodos más laxos de la programación didáctica del curso, por ejemplo, a modo de entretenimiento, sin más. Por ejemplo, en la experiencia de Gorgues et al. (1997) en el uso del cine en el aula, en etapas educativas más avanzadas con adolescentes, proponen un paso más allá y plantean la búsqueda de errores e inconexiones que se puedan producir a lo largo de las producciones audiovisuales.

5. Aplicación práctica en educación infantil: aprendizaje basado en el cine

Según la normativa educativa vigente tanto a nivel general (LOMLOE, 2020) como tomando en consideración el Real Decreto 95/2022 que regula las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, se establecen algunas pautas a modo de estrategias docentes para utilizar el cine como metodología didáctica. Es decir, a través de las películas, se pretenden trabajar los saberes básicos, desarrollar las competencias clave, las específicas y las transversales, así como se desarrollar las áreas propias que recoge el currículo durante esta primera etapa.

Para ello, partimos de la legislación educativa en España y, en concreto, en la Comunidad de Madrid, y todos aquellos autores más significativos y experiencias previas propias en relación con el cine y su finalidad didáctica (Carrión y Porto, 2023; Díaz y Gértrudix, 2021; Porto, 2019; Álvarez, 2018; Martínez-Salanova, 1998, 1997).

A continuación, se recogen las principales fases a implementar en esta metodología de aprendizaje basado en el cine. A modo de propuesta, se establecen cinco fases a desarrollar y algunas orientaciones prácticas para su aplicación en el aula. Tanto el contenido de la Tabla 1 como las indicaciones que se aportan están dirigidas hacia estudiantes de Educación Infantil. No obstante, estas directrices básicas podrían ser aplicables a cualquier otra etapa o ciclo educativo, ajustando los elementos curriculares en cada caso.

Tabla 1. *Fases de implementación del aprendizaje basado en el cine en el aula*

FASE	DESCRIPCIÓN
Fase 1. Selección	Elección de la película y concreción de aspectos previos a tratar.
Fase 2. Programación didáctica y adaptaciones curriculares	Planificación de las sesiones y actividades, temporalización y criterios de evaluación y adaptaciones curriculares a las necesidades educativas del aula.
Fase 3. Visualización conjunta	Acompañamiento durante el visionado, con atención a la espontaneidad del aula.
Fase 4. Comprensión y análisis	Interpretación, comprensión y reflexiones en común para alcanzar los aprendizajes esperados y el desarrollo competencial.
Fase 5. Refuerzo con la familia	Complemento al trabajo en el aula desde la institución educativa. Coordinación en la alfabetización mediática de la infancia.

Fuente: Elaboración propia

Las fases que se determinan en la implementación de esta metodología de trabajo en el aula desde Educación Infantil se concretan en los siguientes puntos:

Fase 1. Selección de la película

- Para la fase de selección de la película puede ser **interesante preguntar en clase por sus preferencias**, sin que sea vinculante en la decisión final del docente. Que sean los niños los que indiquen qué películas son sus favoritas, cuáles han visto, si alguna le ha gustado más que otra, por qué… De esta manera, se podría tener una panorámica muy general de los filmes que han visto y qué conocen sobre determinadas temáticas o valores.
- Otro aspecto a tener en cuenta es que **la película haya sido vista previamente por el docente** o el equipo docente que va a trabajar la proyección en el aula.
- La película siempre es mejor que pueda ser **proyectada en su totalidad**, para que "hable" en su conjunto y no de manera fragmentada (Bellido, 1998). Por eso, en este caso concreto de niños muy pequeños, podría ser un inconveniente, pero se podría trabajar por partes, o bien escoger alguna de las películas que no sean excesivamente largas para ellos.
- Como recomendación, según cada película y el nivel que pueda haber en el grupo aula, conviene que, **antes de la visualización se pueda avanzar en algunas ideas o conceptos**. De este modo, al ser niños muy pequeños, se les va generando la curiosidad sobre la historia que van a ver y les ayuda a familiarizarse con los contenidos y algunos personajes de la proyección.

Fase 2. Planificación didáctica y adaptaciones curriculares

- **La planificación de las sesiones** a llevar a cabo es fundamental. Se preparan las actividades de manera estructurada y organizada, los materiales didácticos que se compartirán con los estudiantes a nivel

individual o grupal, según cada caso, y todo aquello que sea necesario para el buen desarrollo de cada una de las sesiones o dinámicas de trabajo en el aula.

- **Se definen los tiempos** para cada parte en las distintas fases. Es necesario contar con ese detalle temporal en cada sesión para no ocupar tiempo de otras materias, por ejemplo, y que todo esté compensado. Cuando se trata de niños muy pequeños, lo más habitual es que esa planificación no se cumpla, pero es muy útil contar con ese marco temporal tentativo para establecer determinados límites ante la dispersión infinita, por ejemplo, o posibles imprevistos.
- **Se debe concretar y delimitar bien los contenidos**, es decir, los **saberes básicos** según la LOMLOE. Estos contenidos a trabajar en cada sesión pueden ser de diverso tipo, según las exigencias y la programación didáctica. Para ello, se toman en cuenta las distintas **áreas de la Educación Infantil** (Real Decreto 95/2022) y se adecúan del mejor modo posible a esta metodología a implementar en el aula.

Por ejemplo, en el caso concreto del *"Descubrimiento y Exploración del Entorno"*, uno de los contenidos a trabajar podría ser el hecho de explicar cómo es el fondo marino, a partir de la película "Buscando a Nemo" (2003), "Buscando a Dory" (2016) o "Luca" (2021); tratar de entender el funcionamiento de una colmena y la importancia de las abejas en la naturaleza, a través de "Bee Movie" (2007), o comprender los roles que desempeñan las hormigas y qué tipo de orden se lleva a cabo en el interior de una colonia u hormiguero como se retrata en "HormigaZ" (1998) o "Bichos" (1998).

Se podrían abarcar también los contenidos propios relacionados con el área de "*Crecimiento en Armonía"*. Películas como "Red" (2022), "El viaje de Arlo" (2015), "Heidi" (2015) contribuyen a narrar historias con personajes infantiles que experimentan un crecimiento personal desde el respeto por la originalidad (Martínez Domínguez, 2021) y buscando su propia verdad de la realidad que les rodea. O incluso, algunas películas que reflejan ese crecimiento personal en personajes más mayores, pero igualmente muy interesantes para trabajar estas

cuestiones en el aula “Up” (2009), “Lluvia de albóndigas” (2009) o “Atrapa la bandera” (2015).

En tercer lugar, la última área sería la denominada *“Comunicación y Representación de la Realidad”*.

> Los diferentes lenguajes y formas de expresión que se recogen en esta área contribuyen al desarrollo integral y armónico de niños y niñas, y deben abordarse de manera global e integrada con las otras dos áreas, mediante el diseño de situaciones de aprendizaje en las que puedan utilizar diferentes formas de comunicación y representación en contextos significativos y funcionales (Real Decreto 95/2022).

En este sentido, la oralidad siempre es el instrumento por antonomasia para llevar a cabo la comunicación, pero podemos contar con otro tipo de lenguajes como la música para poder trabajarlos desde películas como “Abominable” (2019) o “Soul” (2020); un lenguaje más creativo para desarrollar el sentido estético y artístico, a partir de películas como "Rompe Ralph" (2012), "Del Revés" (2015), "Del Revés 2" (2024) o "Elemental" (2023)".

- Se plantean los objetivos didácticos a trabajar y se concretan las competencias a desarrollar según las que se recogen en el currículo, acorde al aula, grupo o ciclo al que esté dirigido la actividad. Además, también conviene concretar los criterios de evaluación para cada actividad.
- Poder trabajar los aspectos más emocionales o afectivos también desde los personajes de ficción y algunas de las historias animadas puede resultar de gran interés para los estudiantes de esta etapa educativa. Poder conocer el desarrollo que experimentan los habitantes de Radiador Springs como Sally, Mate, Doc o Rayo McQueen en “Cars” (2006), “Cars 2” (2011), “Cars 3” (2017) o intentar entender qué pasa por la cabeza de Andy cuando juega con Woody, Jessie, Buzz Light Year o Perdigón en la saga de los juguetes que cobran vida con “Toy Story” (1995), “Toy Story 2” (2001), “Toy Story 3” (2010) y “Toy Story 4” (2019).
- No se puede descartar el plano de los valores tales como la solidaridad, la honradez, la justicia, la verdad que vemos en películas que requieren

muchas explicaciones y ejemplificar el recorrido de cada uno de sus personajes. Por ejemplo, el caso de Randall, el Señor Waternoose o el mismo Sullivan y Mike, en “Monstruos S.A.” (2001) y “Monstruos University” (2013) o la trama de “Vaiana” (2016) que arranca con la aventura de la protagonista para recuperar el corazón de Te Fiti por parte de Maui, o el caso de la taquillera “Frozen” (2013) y “Frozen II” (2019) y el legado familiar y el engaño a los Northuldra.

- Otro de los aspectos clave en el éxito en este aprendizaje basado en el cine sería trabajar esta planificación de saberes básicos, competencias y áreas desde un enfoque multidisciplinar y no de manera aislada. De tal modo que lo que se trata desde una película que tiene más que ver con el desarrollo del pensamiento matemático estuviese acompañado también en el refuerzo de esas habilidades de lectoescritura en los más pequeños, unido al trabajo más propio de la creatividad o el conocimiento del medio natural, por ejemplo.
- Se debe tener en cuenta las posibles adaptaciones curriculares ante las necesidades educativas especiales que pueda haber en el aula, según sean de acceso o básicas. Por ejemplo, si hubiese que adaptar las actividades a dificultades auditivas o visuales entre el alumnado, tener la capacidad y los recursos de poder realizar estas modificaciones y contemplar varios escenarios para este tipo de perfil de estudiante.

Fase 3. Visualización y acompañamiento

- **El acompañamiento durante la visualización es muy importante.** El docente que ha trabajado los contenidos previamente y que se encargará de realizar las actividades será quien acompañe a los estudiantes durante el visionado. Las reacciones espontáneas, las emociones que despierten algunas de las escenas, las posibles preguntas o comentarios al hilo de la película… serán ejes centrales a tener en cuenta en el desarrollo de la planificación didáctica sobre este tipo de aprendizaje a partir de la experiencia vivida desde la ficción.

Fase 4. Comprensión y análisis en la clase

- Esta fase supone un **paso fundamental también en el entendimiento y reflexión** a partir de la película. “La visión continuada de películas, sin ningún otro aprendizaje o enseñanza, no conduce a la obtención de un lenguaje o conocimiento” (Bellido, 1998, p. 15). Es decir, el hecho de compartir el visionado no quiere decir que se haya comprendido ni se hayan interiorizado muchos de los mensajes o contenidos, especialmente cuando trabajamos con niños especialmente pequeños, como ocurre en la etapa de Educación Infantil.
- Cuando ya se ha visto la película, **se trabajan a nivel personal y grupal las distintas partes de la planificación didáctica** que ha sido estructurada y organizada en las fases iniciales de esta metodología.
- **En la fase de comprensión y análisis, las adaptaciones** frente a las necesidades educativas especiales que presenta el aula son determinantes. Se espera que cada estudiante pueda tener las mismas oportunidades y facilidades para adquirir esas competencias, habilidades y aprendizajes deseados desde esta implementación del cine en un aula inclusiva (Mujika y Gaintza, 2021).
- **Los criterios de evaluación previamente establecidos serán un modo de guiar los resultados alcanzados**, para conocer en qué medida se han adquirido esos conocimientos previstos y se ha llevado a cabo el desarrollo competencial adecuado en cada estudiante.

Fase 5. Refuerzo desde la familia

- En esta última fase, se trata de **complementar el trabajo docente realizado en el aula con la implicación directa de las familias**. Para ello, se facilitarán algunos materiales o indicaciones básicas para que puedan servir a modo de guía didáctica en el refuerzo de esos conceptos, valores, aprendizajes… que han ido adquiriendo desde la proyección de las películas y los personajes de ficción.
- **En la necesidad de la alfabetización mediática** (Aguaded y Rodríguez, 2018; Pereira y Pinto, 2011; Pereira, 2007), el papel crucial que desempeñan las familias debe velar por esta formación continuada ante los medios y la labor de acompañamiento por parte de los padres en la educación de los hijos.

6. Conclusiones

Desde la educación formal, lograr que los estudiantes alcancen los objetivos didácticos y las competencias establecidas en el currículo de cada etapa educativa no resulta tarea fácil. Desde el primer ciclo de la Educación Infantil, se trata de motivar el aprendizaje, favorecer la inquietud por descubrir nuevos conocimientos y modos de hacer propios de un mundo adulto en el que los niños no siempre tienen una puerta de acceso habilitada. En este camino hacia el descubrimiento, se propone el cine como vehículo capas de encauzar a este perfil de alumnado durante los primeros años de formación.

A partir del recorrido realizado, se recogen las ventajas de la aplicación del cine como metodología en el aula -no sólo como recurso-, sino como modo de hacer, como uno de los caminos directos que puede favorecer el aprendizaje significativo entre los estudiantes. Esta realidad educativa ha sido estudiada por múltiples autores en distintos entornos, ciclos y etapas educativas, con opiniones diversas, pero con un denominador común en la mayoría de los casos: la potencialidad que encierra la ficción si se cuenta con las herramientas adecuadas y el apoyo suficiente que permitan lograr ese aprendizaje significativo.

En concreto, en la Educación Infantil como marco principal y objeto de estudio en este trabajo, el empleo de las películas y el estudio de los personajes desde la narrativa audiovisual permiten una iniciación en el desarrollo del pensamiento crítico y el refuerzo de las habilidades intrapersonales e interpersonales de los más pequeños.

Para lograr una mayor efectividad en este proceso, los profesores deben contar con formación y motivación para ello. Aunque cómo se involucran las familias en este entramado es esencial para obtener los resultados deseados. La implicación conjunta entre la institución educativa y las familias reforzará el trabajo llevado a cabo en el aula en cuanto a la alfabetización mediática como medio para enseñar esos saberes básicos del currículo desde un enfoque competencial.

Será necesario ese refuerzo del empleo de los contenidos audiovisuales desde un enfoque didáctico cuando se consume este tipo de programación.

Si aprendemos a usar las pantallas de un modo didáctico y formativo, se darán pasos certeros hacia una educación que promueve el desarrollo de ciudadanos críticos en un entorno en el que el mundo “fake” comienza ya a resultar demasiado atractivo incluso para los niños y niñas de Educación Infantil. A medida que vaya avanzando su desarrollo madurativo, estos estudiantes contarán con unas bases fundamentadas en un aprendizaje construido desde una raíz ética y la inquietud constante hacia el conocimiento que persigue la búsqueda de la verdad.

7. Referencias bibliográficas

Aguaded, J. I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 38, 7-8.

Aguaded, J. I.; Marín-Gutiérrez, I. y Díaz-Pareja, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED*, *2*(18), 275-298.

Aguaded, J. I.; Rodríguez, A. y Renés, P. (2016). La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 44, 55–62.

Aguaded, I. y Romero Rodríguez, L. M. (Eds.) (2018). *Competencias mediáticas en medios digitales emergentes*. Comunicación Social.

Allen, Robert, C. (1980). V*audeville and Film: 1895-1915, A Study in Media Interaction.*Arno Press.

Álvarez, J. (2018). Propuestas para llevar el cine a las aulas. *Making of: Cuadernos de Cine y Educación*, 134, 58-63.

Bazin, A. (1990). *¿Qué es el cine? (Vol. 2).* Rialp.

Bellido, A. (1998). El aprendizaje del cine: cuatro o cinco cosas sobre cine y realidad. *Comunicar*, 11, octubre, 13-20.

Benasayag, A. (2017). La hipótesis de la cinefilia docente. El cine de ficción en la escuela media argentina. *Revista Digital do LAV*, 10(2), 56-78.

Bordwell, D., Thompson, K., y Smith, J. (2008). Film art: An introduction (Vol. 8, p. 437). McGraw-Hill

Buckland, W. (2012). *Film theory: Rational reconstructions*. Routledge.

Calvert, B., Casey, B., Casey, N., French, L. y Lewis, J. (2007). *Television studies: the key concepts*. Routledge.

Cameron, C. y Moss, P. (Eds.). (2020). *Transforming Early Childhood in England: Towards a Democratic Education*. UCL Press.

Carrión Sánchez, M y Porto Pedrosa, L. (2023). Educar la Inteligencia Sensible en Tiempos de Inteligencia Artificial. Cuestiones Pedagógicas. *Revista De Ciencias De La Educación*, 1(32), 69–82. https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.04

Dark, M. L. (2005). Using science fiction movies in introductory Physics. *The Physics Teacher*, *43*, 463-465.

Davara Fernández de Marcos, L. (2024). *El libro definitivo sobre las redes sociales. Claves para padres y educadores*. Cuadernos de Pedagogía.

De Pablo, S. (2001). Cine e historia: ¿la gran ilusión o la amenaza fantasma? *Historia Contemporánea*, 22, 9-28.

Díaz Herrero, S. y Gértrudix Barrio, M. (2021). El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC). *Contratexto*, *35*(035), 225-253. https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n035.4964

Eisenstein, S. (1986). *El sentido del cine*. Siglo XXI.

Elsaesser, T. y Hagener, M. (2015). *Film theory: An introduction through the senses*. Routledge.

Farhnang, M. (2020). El efecto de las películas y del cine en los niños y los adolescentes. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, *9*(2), 23-30.

Ferrés, J. (2014). Las pantallas y el cerebro emocional. Gedisa.

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, 38, 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Gajardo Espinoza, K. y Torrego Egido, L. (2022). Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en educación infantil. *Teoría de la Educación, 34*(1), 139-165. https://doi.org/10.14201/teri.25174

Gorges, R.; Enguix, R. y Goberna, J. J. (1997). El cine en la clase de Historia: un proyecto didáctico para la ESO y el bachillerato". IBER. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 11.

Grizzle, A. y Wilson, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores.* UNESCO. http://goo.gl/369BGT

Guede Cid, R. y Cid Cid, A. (2023). El cine como recurso educativo en la formación de profesores de Matemáticas. En L. Porto Pedrosa y V. Sanagustín Fons (Coords). *Vulnerabilidades y nuevas demandas sociales: un enfoque interdisciplinar desde las organizaciones*, pp. 302-314, Dykinson.

Gunning, T. (1986). The cinema of attractions: Early film, its spectator and the avant-garde. *Theater and Film: A Comparative Anthology*, 39.

Gutiérrez Moar, M. D. C., Pereira Domínguez, M. D. C., y Valero Iglesias, L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de la Educación*, 18.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Magro Gutiérrez, M. y Carrascal Domínguez, S. (2018). Perspectivas actuales de la Educación Infantil en escuelas multigrado. Estudio comparado entre México y España. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, *9*(13), 134-153.

Martínez Domínguez, L. M. (2021). *Educar la inteligencia sensible. Guía para padres de hijos con alta sensibilidad*. EUNSA.

Martínez Domínguez, L. M., Gómez Gómez, M. y Romero-Iribas, A. M. (2018). *Sociedad, Familia y Educación*. Síntesis.

Martínez-Salanova, E. (1997). El valor de la imagen en movimiento. Necesidad didáctica de la utilización del cine para una educación en

valores. *Comunicar*, 9, 23-35.

Martínez-Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. Utilización del cine en las aulas. *Comunicar*, 11, 37-42.

Metz, C. (1991). *Film language: A semiotics of the cinema*. University of Chicago Press.

Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11-32. https://doi.org/10.1515/jped-2017-0001

Moss, P. (2015). There are alternatives! Contestation and hope in early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 226-238. https://doi.org/10.1177%2F2043610615597130

Mujika, J. y Gaintza, Z. (2021). El cine como herramienta didáctica en la escuela inclusiva. *Didacticae*, 9, 157-171.

Naval, C. y Urpí, C. (2002). La formación del carácter a través del cine y la literatura. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 217-226

O'Connor, J., y McDermott, I. (1997). *Lenguaje corporal*. Plaza & Janés.

Ortega Gutiérrez, F. (Coord.) (2002). *Fundamentos de Sociología*. Síntesis.

Ortiz-Colón, A.; Ortega-Tudela, J. y Román García, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), vol. XXV, núm. 1, 11-19.

Pereira, S. (2007). *A Minha TV é Um Mundo. Programação para crianças na era do ecrã global*. Campo das Letras.

Pereira, S. y Pinto, M. (2011). Making Sense of TV for Children: The Case of Portugal. *Journal of Media Literacy Education 3*, 2, 101-112.

Pla Valls, E. (2010). *Historia en el cine, cine en la historia*. https://www.cinehistoria.com/historia_en_el_cine.pdf

Plantinga, C. (2009). *Moving viewers: American film and the spectator's experience*. University of California Press.

Porto Pedrosa, L. (2024). Reseña. El libro definitivo sobre las redes sociales (2ª edición, actualizada y ampliada). Claves para padres y educadores. *Derecom*, 36, 187-189.

Porto Pedrosa, L. (2014). Proceso de socialización y cine de animación Disney y Pixar. Estudio del tratamiento y la recepción de los conflictos emocionales en la audiencia de 5 a 11 años. Tesis Doctoral, UCM. https://eprints.ucm.es/24693/1/T35196.pdf

Porto Pedrosa, L. (2019). El efecto de las pantallas en la educación emocional de los menores. La conveniencia de promover el arte desde las familias. En L. M Martínez. *Escuela de familias: Del arte a la educación*. Dykinson.

Porto Pedrosa, L., y Zuart Garduño, A. (2023). Crisis democrática y competencia ciudadana. Revisión de los programas de educación infantil en España y México. *Revista Internacional De Organizaciones*, (31), 11–32. https://doi.org/10.17345/rio31.428

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con

Rodríguez, F. (2005). *El cine cambia la historia*. Rialp.

Ruiz San Román, J. A. (2006). "Familia". En A. Lucas (Coord.). *Estructura social. La realidad de las sociedades avanzadas.* Pearson Educación, pp.127-149.

Sobchack, V. (1992). *The address of the eye: A phenomenology of film experience*. Princeton University Press.

Urpí, C. (2008). La convivencia ciudadana: un aprendizaje por medio del cine. En *Aula de Innovación Educativa*, Núm. 177, diciembre, 64-67.

Velázquez, S., Díaz, J. J., y Velásquez, R. (2007). La ergonomía cognitiva; accesando a la percepción visual-auditivo-corporal. *Ergonomía Ocupacional: Investigaciones y Aplicaciones*, *1*, 218-238.

Capítulo 5. El Aprendizaje-Servicio aplicado a la Educación Infantil

Marta Gómez-Gómez
Universidad Rey Juan Carlos

1. Introducción

La participación del alumnado de educación infantil en la comunidad es esencial para la evolución de los propios individuos, en particular, y de la sociedad, en general (Lansdown, 2001; Llena y Novella, 2018). Sin embargo, como nos recuerda Bermejo Andreo (2023), en ocasiones, socialmente se considera a la infancia como una etapa en la que los individuos carecen de habilidades y competencias (por ser pequeños), mostrándose así vulnerables y, en ocasiones, poco valiosos para aportar a la sociedad. Según la autora es preciso "fomentar y respaldar el reconocimiento de la práctica de la ciudadanía por parte de los niños/as, y esto se logra a través de la creación y ejecución de iniciativas y experiencias adecuadas para su desarrollo" (p. 171).

Es aquí donde cobra valor el impacto de la metodología de enseñanza y aprendizaje que implementemos en el proceso educativo desde que comienzan su vida académica. Una de las metodologías activas y experienciales que está generando un interés creciente en las diferentes etapas educativas es el Aprendizaje-Servicio (ApS) (Tapia, 2010).

Para una de las precursoras del ApS en nuestro país, Battle (2013), el ApS es una propuesta educativa en la que se combinan procesos de aprendizaje junto a un servicio a la comunidad en un único proyecto en el que el estudiante al mismo tiempo que está aprendiendo está enseñando y transfiriendo sus conocimientos a una situación real de necesidad. Por lo que existe un compromiso e implicación por cubrir las necesidades que

están en el entorno que nos rodea a través de nuestra implicación, nuestros conocimientos y nuestras competencias, por muy pequeñas que sean.

En los últimos años se ha observado un notable incremento en las publicaciones que tratan estudios y experiencias relacionadas con el ApS, así como un aumento en la organización de congresos, jornadas, premios, ampliación de Redes (Red Española de Aprendizaje Servicio, 2020), de Oficinas de ApS en las universidades, etc. Estos indicadores reflejan la creciente sistematización y difusión del ApS en diferentes ámbitos formales y no formales de la educación y en diferentes etapas educativas (Bermejo Andreo, 2023). Sin embargo, a pesar de la evidente expansión del ApS, existe cierto contraste en la implementación de proyectos según la etapa educativa, resaltando la educación infantil la etapa en la que menos investigaciones e iniciativas existen, o por lo menos, menos se difunden (Batlle, 2013).

2. El ApS como metodología de enseñanza-aprendizaje

El ApS es una metodología activa, experiencial y vivencial que se beneficia de la transdisciplinariedad educativa (Santaella Vallejo y Ruiz Simón, 2023). Es decir, es una manera de enseñar y de aprender con un enfoque que va más allá de los límites tradicionales de las disciplinas individuales. Esto es así pues busca integrar y sintetizar conocimientos de diferentes áreas o ámbitos para abordar problemas o necesidades de manera integral y holística (Gómez-Gómez, 2024).

A parte de los contenidos más de tipo conceptual de las diferentes materias o ámbitos, también es una metodología que favorece mucho el desarrollo de competencias. En el estudio realizado por Rivera García et al. (2015), se manifiesta que las principales competencias que más desarrollan los estudiantes que participan en un proyecto ApS, son las de carácter inter e intrapersonal, aunque, por supuesto, también resaltan las enfocadas al aprendizaje y refuerzo de contenidos curriculares propios de las asignaturas en las que se pone en marcha estos proyectos. Una competencia importante a desarrollar desde que los primeros años de vida de los niños y niñas es la competencia comunicativa, es decir, que sean capaces de expresarse en

diferentes lenguajes, de hacerse entender, desarrollando también la escucha activa, etc. (García-Lázaro, 2023).

Por último, las actitudes y los valores se enriquecen en los proyectos ApS pues son espacios ideales para su desarrollo. En concreto, estos proyectos favorecen la formación integral de los niños y niñas promoviendo una educación que va más allá de lo académico, y que contribuye al bienestar y progreso de la sociedad (Mayor Paredes, 2020).

2.1. Características del ApS en educación infantil y sus aportaciones a la educación en valores

El Aprendizaje-Servicio tiene sus raíces en los últimos años del siglo XIX y principios del XX. Durante este período surgieron los primeros movimientos de la pedagogía activa, los cuales se basan en la idea de aprender a través de la práctica, o aprender haciendo, el conocido "*learning by doing*". John Dewey, fue uno de los pioneros en plantear este enfoque educativo, que se menciona en los trabajos de Campos (2014).

Por tanto, el contexto donde se implementa esta metodología es la práctica, una práctica real, que permita al individuo conseguir una educación integral. Para logarlo, Rivera García et al. (2015) nos recuerda la importancia de conectar el aprendizaje en todas sus dimensiones: la dimensión cognitiva (el saber), la dimensión procedimental (saber hacer) y la dimensión actitudinal (saber ser). De todas ellas, se pone un énfasis especial en el aprendizaje procedimental como el motor principal que mueve a las personas a hacer. De esta manera, se crea un ciclo en el que la experiencia práctica conduce al descubrimiento de la teoría subyacente mediante la reflexión. Pero, además, la actitud multiplica los efectos y el impacto de los resultados. Estas dimensiones conectan con los cuatro pilares en los que se basa la Educación según Delors (1996): aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser y, por último, aprender a convivir. Pilares que sustentan el ApS.

Estamos ante una metodología que también fomenta el desarrollo de valores como la ayuda, la solidaridad, el compañerismo, etc., entre otros. De hecho, para Puig Rovira (2019), el ApS es una actividad educativa que tiene un

alto contenido de valores, y esto no lo tienen otras actividades educativas como pueden ser algunos trabajos, ejercicios, presentaciones, etc., que quizá se centran más en trabajar contenidos más de tipo curricular-conceptual. Este desarrollo de valores sociales desde la infancia se ve favorecido, entre otras cosas, por metodologías como el ApS que también enseñan a ser un buen ciudadano, tal y como indica Teijeira Bautista (2021).

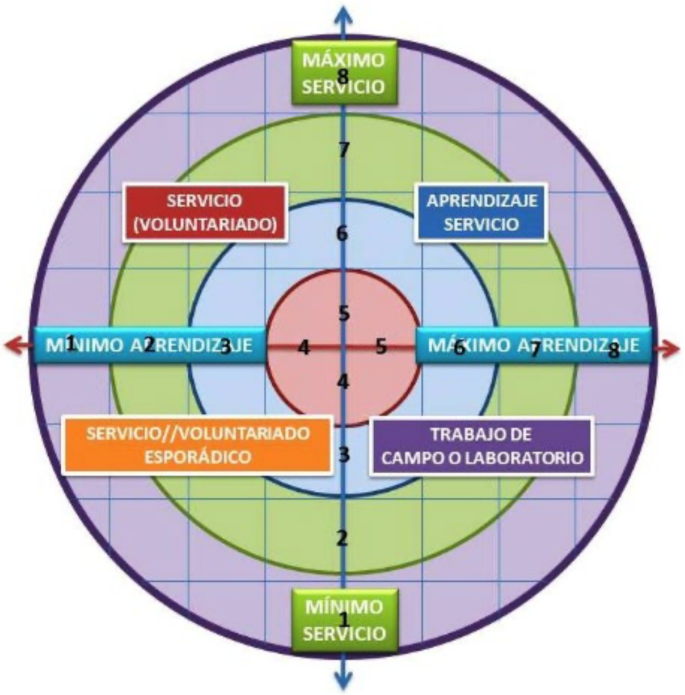
La Figura 1 muestra los principales valores que se suelen experimentar cuando se participa en un Proyecto ApS.

Figura 1. *Nube de valores del ApS. Fuente. Elaboración propia a partir de Puig Rovira (2019).*

Estos valores no solo benefician a los estudiantes en su desarrollo personal y académico, sino que también contribuyen a formar ciudadanos comprometidos y activos, capaces de generar un impacto positivo en su entorno. Sin embargo, bien es verdad que esto se consigue también con otras acciones sociales, como puede ser el voluntariado, en el que el individuo también ayuda y muestra valores como su solidaridad. En este

tipo de iniciativas la persona dedica su tiempo y sus habilidades para ayudar a otros sin recibir una compensación económica. Al igual que con el ApS, se contribuye al bienestar social y esto genera un impacto positivo en las personas y también en la sociedad. Pero ambas se consideran iniciativas diferentes, tal y como muestra la Figura 2.

Figura 2. *Cuadrante del ApS. Fuente. Rivera García et al. (2015, p. 140).*



Como se ve en el cuadrante, el trabajo de campo o de laboratorio, así como el voluntariado esporádico tienen un mínimo componente de servicio, pues son acciones puntuales, y en cuanto al aprendizaje, también es mínimo, a excepción del trabajo de campo o laboratorio que sí tiene un componente alto de aprendizaje necesario para poder realizar dicho servicio. Sin embargo, en el voluntario continuado, se aumenta el componente de servicio y ayuda a los demás, pero el aprendizaje no es de tipo curricular y sigue siendo mínimo, pues la acción se centra especialmente en el servicio a nivel de ayuda o asistencia. No obstante, si nos fijamos en el ApS, éste se sitúa en el cuadrante de mayor nivel de servicio (pues existe un

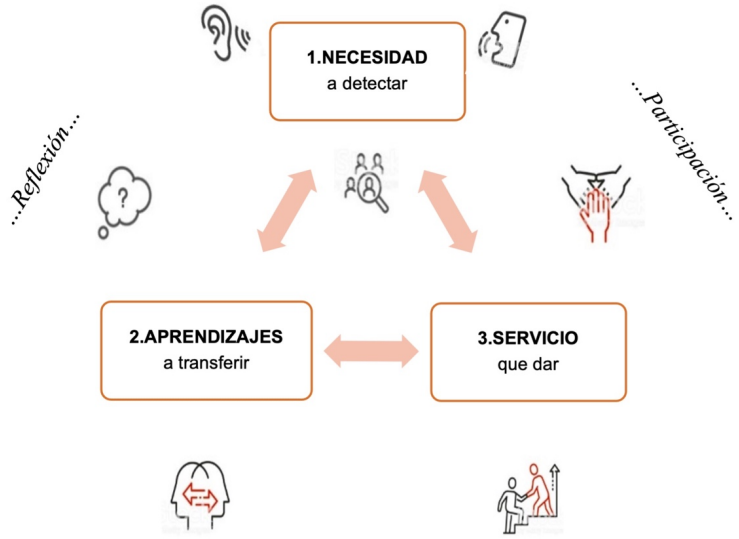
compromiso real de dar ese servicio en el tiempo que sea necesario) y mayor nivel de aprendizaje (curricular), pues a través de ese servicio se transfiere, enseña y refuerzan contenidos curriculares y también transversales. En el ApS se ve esa doble intencionalidad solidaria y pedagógica (Gómez-Gómez y Moya Velasco, 2023).

Otra diferencia con respecto al voluntariado con el que, en ocasiones, se confunde, es que estamos, como indica Tapia (2010), ante una pedagogía del “hacer juntos” frente al “dar para” más propio del voluntariado. No hay duda de que metodologías como ésta favorece lo que Battle (2013) denomina inteligencia social y es considerada por la autora como el nombre de su propio libro: El contagio de una revolución pedagógica necesaria.

2.2. Etapas del ApS

Como en todo proyecto, es preciso tener en cuenta una serie de elementos y aspectos antes de comenzar a desarrollar el proyecto propiamente dicho. Por ello, independientemente de la etapa educativa en la que se vaya a implementar, es necesario identificar claramente desde el principio los siguientes elementos en función del contexto y ámbito en el que se vaya a desarrollar (Figura 3).

Figura 3. *Elementos que interaccionan en un ApS. Fuente. Gómez-Gómez (2019, p. 90).*



Tal y como muestra la Figura, todo ApS debe partir de una **necesidad** real y concreta, en función del entorno que rodea al niño y niña, en este caso. La detección de estas necesidades es fundamental y requiere que observemos nuestro entorno y pensemos en cómo podemos mejorarlo. A través de las preguntas retóricas y de los interrogantes ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Qué?, etc., se puede hacer una buena detección de necesidades con la guía del adulto. No hay duda de que las escuelas deben abrirse al entorno y ayudar a los niños y niñas, sin importar su edad, a ser conscientes y empáticos con su comunidad. Las familias también juegan un papel importante, promoviendo una educación rica en valores sociales desde el hogar.

Por otra parte, es esencial definir claramente los **aprendizajes** a transferir, identificando qué conocimientos y habilidades pueden compartir los niños y niñas con quienes lo necesitan. En este punto es importante tener en cuenta el currículum propio del ciclo de Infantil en el que se esté trabajando, para saber qué están viendo los niños en clase, qué saben, qué tienen que desarrollar y aprender, etc. Planificar adecuadamente el **servicio** que se va a ofrecer es crucial, incluyendo qué se hará, cuándo y cómo. La reflexión y la participación activa de todos los implicados son clave para el éxito del proyecto.

Teniendo en cuenta estos tres elementos, se puede comprender las tres etapas del ApS en:

- **Planificación:** detección de las necesidades, establecer los grupos de trabajo, reparto de tareas, conexión con entidades sociales, etc. En esta etapa se comienza a desarrollar la capacidad de reflexión y toma de conciencia (Tapia, 2020).
- **Desarrollo**: realización del servicio, para ello será necesario haber planificado bien los diferentes elementos curriculares tales como: objetivos, competencias, temporización, recursos, evaluación, etc.
- **Evaluación:** ésta será multifocal, pues es necesario evaluar tanto horizontal como verticalmente. Se podrán utilizar diferentes instrumentos como registros de observación, asambleas, entrevistas, etc. Todo, adaptado a la edad y nivel de comprensión de los niños y niñas con los que estemos trabajando.

3. Justificación del ApS en las primeras etapas educativas

Se ha mencionado anteriormente la escasez de proyectos ApS en educación infantil debido a la dificultad de implementar esta metodología en edades tempranas. Pues bien, en realidad, para que los niños y niñas participen eficazmente en proyectos de este tipo, se requiere un cierto nivel de madurez cognitiva y emocional, como es lógico, pero con la ayuda y la guía del adulto se puede conseguir. Tal y como indican Battle Suñer et al. (2022) algunos aspectos a tener en cuenta podrían ser:

- Deben ser capaces de **identificar** algún aspecto del entorno que se pueda mejorar (más allá de su círculo cercano) y reconocer que hay un problema o algo que no está bien. Aquí la ayuda del adulto a través de las preguntas es esencial: ¿qué te parece…? ¿notáis algo que…? ¿cómo véis...?, etc.
- Necesitan ser conscientes de que pueden y quieren tomar medidas para **mejorar esa situación**. En este caso las preguntas irían destinadas a

¿te habías dado cuenta de…? ¿te gustaría ayudar...? ¿cómo podríamos…?, etc.

- Al final del servicio deben ser capaces de identificar a quién beneficiaron con su servicio y qué **aprendieron** a partir de esa experiencia. Una vez más, a través de la pregunta retórica favorecemos que el niño y la niña reflexionen sobre el sentido del proyecto, de su participación, de lo conseguido, etc. Este momento de evaluación e intercambio de opiniones, experiencias, etc., es vital y se puede hacer en la Asamblea de clase.

No hay duda de que en la etapa de educación infantil se hace un esfuerzo por planificar y desarrollar actividades, trabajos, experiencias, etc., que contribuyan al desarrollo de todas y cada una de las áreas de desarrollo de los niños: cognitiva, social, moral, emocional, psicomotriz, etc. El ApS contribuye a desarrollar todas las dimensiones pero sobre todo la dimensión social. En este sentido, tal y como manifiesta Wagner y Chapman (1992) citado en Battle Suñer et al. (2022), la conducta prosocial en niños pequeños comienza a desarrollarse entre el segundo y el tercer año de vida, por lo que es interesante ofrecer a los niños desde edades tempranas experiencias sociales que les permita desarrollar la empatía, la ayuda, la cooperación, etc.

Pero, además, este tipo de experiencias deben vivirse en todos los contextos y ámbitos educativos del niño. Por ello, Gómez-Gómez (2019) nos recuerda la importancia de contar con las familias para construir procesos educativos conjuntos. Por lo que, la implicación de las madres y los padres en proyectos educativos como los ApS sería una buena manera de enriquecer la experiencia para los niños y niñas.

4. Proyectos ApS desarrollados en la etapa de educación infantil

A continuación, se muestran a modo de ejemplos, algunas experiencias exitosas de ApS implementadas en la etapa de educación infantil. Es importante recordar que todos los proyectos de estas características es

importante adaptarlos a la edad y capacidades de los niños, pero también a la disponibilidad de los agentes participantes, de los recursos espaciales, temporales, humanos…con los que se cuente, etc.

En cualquier caso, es preciso conocer y compartir estas buenas prácticas, pues como indica Battle (2013), la difusión es una manera estupenda para contagiar e inspirar.

- **“Patrullas solidarias”**: La Escuela de Educación Infantil Julio César, ubicada en el barrio de Pino Montano en Sevilla, ha implementado este proyecto ApS en el que han participado alumnos de cinco años en actividades de servicio a la comunidad, específicamente ayudando a sus compañeros de tres años en su día a día en el centro. Los alumnos mayores asisten a los más pequeños con tareas como quitarse y ponerse los abrigos, colgarlos en las perchas, lavarse las manos, y cuidar del agua y el papel en los aseos. Además, explican su ayuda en el aula, leen con ellos en el patio en la actividad llamada "bibliopatio", y los acompañan a sus aulas por las mañanas para evitar que se pierdan, entre otras funciones. Este proyecto está integrado en el currículo a través de las Unidades Didácticas Integradas (UDI) para el nivel de cinco años (Bermejo Andreo, 2023).
- **“Yo te quiero, yo te cuido”**: Estamos ante un proyecto ApS en el que participaron niños de 2 y 3 años, a través del cual se desarrolla la empatía de los más pequeños y el sentimiento de comunidad. Se desarrolló en la Escuela Infantil Zarapico de Casar de Cáceres durante el curso 2019-2020. En este ApS se resalta la importancia de las familias y de su actitud coeducadora, y se trabajaron estos valores a través de el kit de cuidados, el taller de reflexión de juegos y juguetes no sexistas y el maletín viajero de cuentos de igualdad (Battle Suñer et al., 2022).
- **“Supervial”:** Proyecto ApS desarrollado por niños de 4 años del Centro de Educación Infantil y Primaria Malala en Mairena de Aljarafe (Sevilla) desde hace más de 10 años. En este proyecto los niños y niñas (con capas de súper heróes y súper heroínas) exploran el mundo de la seguridad vial junto a la Policía Local. Todo ello con el objetivo de concienciar a la ciudadanía sobre la importancia de

mantener una ciudad segura. Su lema es “Supervial te ayudará, piensa y actúa”.

- **“Creamos un restaurante”**: El proyecto fue desarrollado por niños y niñas de Infantil del Colegio Gredos San Diego de Alcalá de Henares, a través del servicio a sus familiares y a los alumnos de 3 años. En el proyecto, los niños y niñas aprendieron a elegir un nombre y diseñar un logotipo, gestionar un restaurante, asignar roles de trabajo, delegar responsabilidades y cooperar para crear un menú variado (Gómez Cano, 2018). Con este ApS llevaron a la práctica real lo aprendido en el proyecto.
- **“Plaza con Huella”**: es un proyecto desarrollado por los niños y niñas de 4 y 5 años del Colegio de Educación Infantil y Primaria Lope de Vega de Almería y los estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Almería. Se centra en que los niños y niñas participen activamente en la mejora y embellecimiento de la plaza de España de Almería. A través de este proyecto, los pequeños estudiantes aprenden sobre la importancia del cuidado del medio ambiente y el espacio urbano, desarrollan valores de responsabilidad y cooperación, y aplican sus conocimientos en actividades prácticas. Este proyecto no solo enriquece el aprendizaje de los niños, sino que también deja una huella positiva en la comunidad, mostrando que incluso los más pequeños pueden contribuir significativamente a mejorar su entorno (Mayor, 2022).

Una de las cosas que todos tienen en común, a parte de las características propias del ApS, es la creación de lazos y alianzas entre personas, entre instituciones, entre ámbitos, etc. Por lo que es una oportunidad única para fortalecer relaciones y el trabajo en red.

5. Fortalezas y desafíos de la implementación del ApS en educación infantil

El ApS aplicado a la educación infantil posee varias **fortalezas** que contribuyen significativamente al desarrollo integral de los niños y de las

niñas. Tras la revisión de la literatura, a continuación, se describen algunas de ellas:

- Desarrollo de valores y actitudes positivas: El ApS fomenta valores como por ejemplo la solidaridad, el respeto, la empatía y la responsabilidad desde una edad temprana. Los niños aprenden a valorar la importancia de ayudar a los demás y de trabajar en equipo.
- Aprendizaje significativo: Esta metodología permite a los niños aprender a través de experiencias reales y prácticas, por lo que encuentran sentido a lo que aprenden. Los conocimientos adquiridos tienen un contexto y una aplicación directa, lo que facilita la comprensión y retención de la información.
- Desarrollo de habilidades sociales y emocionales: Al interactuar con sus compañeros y compañeras y participar en actividades comunitarias, los niños desarrollan habilidades sociales y emocionales importantes, como la comunicación, la cooperación, la resolución de conflictos y la autoconfianza, entre otras.
- Fomento del sentido de pertenencia: Participar en proyectos que beneficien a su comunidad ayuda a los niños a desarrollar un sentido de pertenencia y de compromiso hacia su entorno. Esto contribuye a que se sientan parte activa y valiosa de su comunidad.
- Motivación y compromiso: Los niños se sienten motivados y comprometidos cuando ven el impacto positivo de sus acciones. Se sienten bien haciendo el bien y si se les da un cierto reconocimiento, mucho mayor impacto en ellos.
- Desarrollo de la autonomía y responsabilidad: El ApS promueve la autonomía en los niños, ya que les da la oportunidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades en las tareas que realizan, dependiendo de la edad y de las habilidades. Esto contribuye a su desarrollo como individuos independientes y responsables.
- Integración curricular: Los proyectos de ApS se integran fácilmente en el currículo escolar a través de situaciones de aprendizaje que abordan diversas áreas de aprendizaje. Esto asegura que los niños adquieran y transfieran conocimientos, desarrollen y apliquen competencias y desarrollen actitudes y valores.

Como se ve, estamos ante una metodología poderosa que no solo enriquece el aprendizaje académico de los niños, sino que también contribuye significativamente a su desarrollo personal y social (Gómez-Gómez, 2019; 2024). Estos proyectos permiten reconsiderar a los niños y niñas como individuos con la capacidad de generar cambios en su entorno (Mayor, 2022). Por lo que les empodera de manera significativa.

Por otra parte, también existen una seria de **dificultades** o inconvenientes con los que contamos cuando diseñamos y desarrollamos un Proyecto de ApS en esta etapa educativa. Algunas de ellas son:

- Capacidad de comprensión y madurez: Los niños en educación infantil pueden tener dificultades para comprender completamente los objetivos y beneficios de las actividades de servicio. Esto puede limitar la profundización de los conocimientos o tareas a realizar.
- Dependencia de la supervisión adulta: Los niños pequeños requieren una supervisión constante por parte de los adultos, lo que puede ser un desafío logístico.
- Recursos y tiempo limitados: Implementar proyectos de ApS requiere tiempo y recursos adicionales que muchas veces no están disponibles en los centros educativos, como falta de materiales, espacio adecuado y tiempo suficiente, etc.
- Formación del personal docente: Los docentes necesitan formación específica en la aplicación de la metodología de ApS para implementarla eficazmente. Además, aunque motivar a profesores y estudiantes a salir de su rutina puede ser un reto, es necesario superar las prácticas pedagógicas tradicionales y centrarse en la aplicación práctica del conocimiento en el entorno real (Gómez-Gómez, 2019).
- Implicación y apoyo de la comunidad: Sin un compromiso activo de los padres y madres, organizaciones locales y otros miembros de la comunidad, los proyectos pueden no tener el impacto deseado y pueden ser difíciles de mantener.
  Evaluación de aprendizajes: Evaluar los aprendizajes adquiridos a través de ApS puede ser complejo, pues se debe evaluar no sólo conocimientos, sino también competencias, actitudes y valores. Para ello, el uso de rúbricas, registros de observación, etc., puede ser

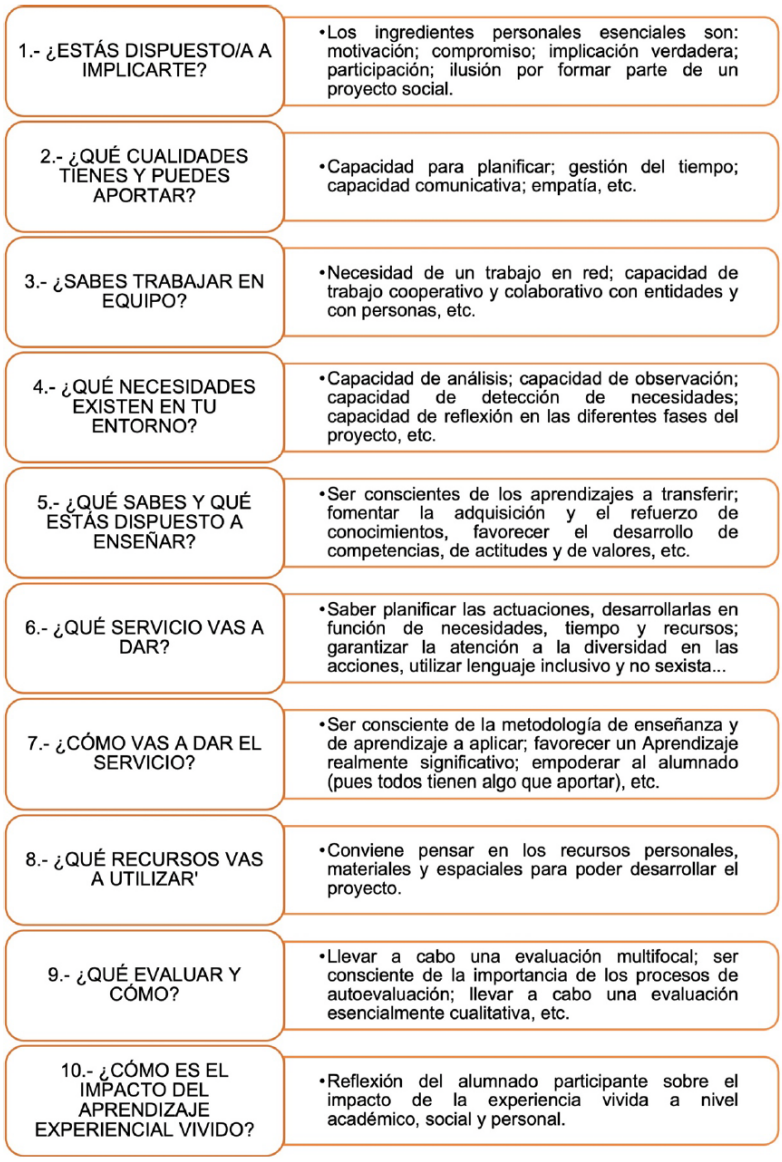
interesante. En este sentido, Bermejo Andreo (2023) apuesta por una mirada multifocal del proceso de evaluación.

- Adaptación curricular: Integrar el ApS en el currículo de educación infantil puede requerir ajustes significativos que, en ocasiones, supone un cierto desafío para los centros educativos y el profesorado.

A pesar de que el ApS cuenta con muchas fortalezas, su implementación en la etapa de educación infantil viene acompañada de varios desafíos que deben ser gestionados cuidadosamente para asegurar su éxito y sostenibilidad.

Al implementar el ApS como metodología de enseñanza y aprendizaje en el aula, es fundamental considerar una serie de aspectos antes de iniciar el proyecto como **recomendaciones.** A continuación, Gómez-Gómez y Moya Velasco (2022) presentan esos elementos en forma de decálogo, estructurados a través de una serie de preguntas que nos guiarán en nuestras acciones (Figura 4). Esto puede servir como una hoja de ruta para desarrollar un proyecto de ApS de manera efectiva, independientemente de la etapa educativa en la que trabajemos.

Figura 4. *Decálogo para implementar un Proyecto ApS. Fuente. Gómez-Gómez y Moya Velasco (2023, p. 44- 45%).*



Sin duda, todos los elementos son importantes, pero uno que es esencial en la implementación de este tipo de proyectos es la **formación del profesorado**, tanto desde las universidades (formación inicial), como de los propios centros (formación continua). Por lo que, tal y como indica Gómez-Gomez y Moya Velasco (2022), estamos ante uno de los principales retos de su implementación y sistematización.

En el contexto de la formación universitaria del profesorado, es preciso que la formación que se oferte fomente la responsabilidad social de la universidad como institución, así como de la responsabilidad social de la

profesión docente. Sin duda, el ApS contribuye a este fin (Gómez-Gómez, 2024; Mayor Paredes y Granero Andújar, 2021; Rivera García et al., 2015; Sánchez Alba y Gil Ruiz, 2022; Zorrilla et al., 2015).

6. Conclusiones

La evolución en el reconocimiento de los niños y las niñas como actores sociales y agentes activos en la sociedad ha permitido dejar atrás la visión tradicional que los consideraba seres pasivos y simplemente en desarrollo (Bermejo Andreo, 2023) para fomentar su participación e implicación en la vida social que les rodea (Lansdown, 2001; Llena y Novella, 2018).

Por ello, desde todas las etapas educativas, en especial, desde las instituciones de educación infantil, como espacios donde se trabaja y enseña en la primera infancia (ya sean guarderías, escuelas infantiles, colegios, etc.) hay que ser conscientes del papel crucial que tiene la formación de niños como ciudadanos y cuidadanas comprometidos con el entorno que le rodea. De esta manera, se les enseña a ser ciudadanos críticos y reflexivos, más conscientes de las necesidades de su entorno.

Tal y como se ha mencionado, a pesar de la evidente expansión del ApS en general se ha demostrado que estamos ante una metodología que también se puede implementar con los más pequeños, adaptando el proyecto a las necesidades reales, a la edad y capacidades de los niños y niñas y poniendo más cuidado en la asignación de roles y tareas (Bermejo Andreo, 2023).

Sin duda, estamos ante una metodología de enseñanza y aprendizaje que favorece la construcción de una ciudadanía responsable socialmente (Gómez-Gómez, 2019; 2024; Mayor Paredes y Granero Andújar, 2021), llena de valores y de conocimientos conectados con la realidad. Aprender sobre ciudadanía implica necesariamente interactuar con otras personas, mayores y pequeños, participar activamente y formar grupos con objetivos comunes. Además, tal y como indica Teijeira Bautista (2021), es esencial tener confianza en el impacto positivo de los pequeños cambios. Por ello, es una manera de enseñar y de aprender muy completa pues conecta la dimensión académica, con la dimensión social y la dimensión personal de

los niños y las niñas (Gómez-Gómez y Martínez-Domínguez, 2023; Gómez-Gómez, 2024, Mayor Paredes, 2020; Tapia, 2020). De hecho, la interconexión entre ámbitos, dimensiones, agentes, instituciones, etc., es una de las fortalezas de esta metodología.

No hay duda de las fortalezas que supone el ApS en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque también conlleva sus dificultades e inconvenientes, como se ha visto. Pero, en general, es importante implementar metodologías de enseñanza y aprendizaje que sean innovadoras y experienciales como el ApS, que favorezcan el papel activo del estudiante (independientemente de la edad que tenga). Así mismo es importante poder realizar investigaciones y estudios a través de los cuales se puedan obtener evidencias científicas del impacto de dicha metodología en el aprendizaje y desarrollo de las personas (Saban Vera et al., 2020). De esta manera se contribuye a la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje, al desarrollo integral del niño y niña, a la adaptación a las necesidades de la sociedad y del perfil del estudiante de hoy en día, etc. En definitiva, es importante proporcionar una base sólida de evidencias que respalden su efectividad, mejoren su implementación, influyan en políticas educativas, y promuevan su adopción a una escala más amplia.

El ApS muestra que otra manera de enseñar y de aprender es posible, y que los niños y las niñas, por muy pequeños que sean pueden hacer cosas muy grandes.

7. Agradecimientos

El presente capítulo es fruto del trabajo realizado desde la línea de investigación de “Aprendizaje-Servicio” en el Grupo de Investigación de Alto Rendimiento de Fundamentos de la Educación y Responsabilidad Social Educativa (FERSE) de la Universidad Rey Juan Carlos.

8. Referencias bibliográficas

Batlle, R. (2013). *Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.

Battle Suñer, R., Palomo, G. y Rey Romero, A. (2022). Practicar Aprendizaje Servicio en Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, (530), 1-7. https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx

Bermejo Andreo, M. D. (2023). Aprendizaje-Servicio, un enfoque equilibrado para impulsar la participación del alumnado de Educación Infantil. En D. Ortega Sánchez, A. López Padrón (Coords.), *Educación y Sociedad: claves interdisciplinares* (pp. 170-180). Octaedro.

Campo, L. (2014). Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos. *Tesis doctoral*. Universitat de Barcelona. http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/277560/01.LCC_TESIS.pdf?sequence=1

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Santillana /UNESCO.

García- Lázaro, D., Martín -Nieto, R., Garrido- Abia, R. y Marcos- Calvo, M. A. (2022). Competencias docentes funcionales: destreza comunicativa y capacidad para la didáctica de las matemáticas. *Competencias docentes funcionales.* Dykinson.

Gómez Cano, C. (2018). El Aprendizaje Servicio en educación infantil. En H. del Castillo Fernández, P. Gómez Hernández (Ed.), *Educación y compromiso social [Recurso electrónico]: Aprendizaje Servicio (ApS) y otras metodologías* (pp. 121-127). Universidad de Alcalá.

Gómez Gómez, M. (2019). Aprendizaje- Servicio: un puente entre la escuela y el entorno. Implicación de las familias. En Martínez Domínguez, L. (Coord.). *Escuelas de familias. Del arte a la educación* (pp. 84-110). Dykinson.

Gómez-Gómez, M. (2024). El Aprendizaje-Servicio como manifestación dinámica de la Responsabilidad Social Educativa. Cuestiones Pedagógicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1(33), 131-146. https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v1.07

Gómez-Gómez, M. y Moya Velasco, J. (2023). Introduciendo el Aprendizaje-Servicio en el aula. En Mª I. de la Rubia Rivas y L. M. Martínez-Domínguez (Coord.), *Didáctica aplicada a la educación primaria* (pp. 41%-45%). Almuzara.

Gómez-Gómez, M. y Martínez-Domínguez, L.M. (2023). Desarrollo de competencias en la formación del profesorado a través de Proyectos de Aprendizaje- Servicio. En J. García Gutiérrez, F. J. Amador Morera y A. Cano Ramírez (Eds.) (2023) *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030* (pp. 311-323). UNED.

Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making.* UNICEF International Child Development Centre.

Llena, A. y Novella, A. (2018). *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescentes* (1ª ed.). Graó.

Mayor Paredes, D. (2020). Aprendizaje-Servicio: conceptualización. En D. Mayor Paredes, M. Fernández Torres, M. P. Andrés Romero (Coords.), *Teoría y práctica del aprendizaje-servicio en la universidad* (pp. 15-52). Universidad de Almería.

Mayor, D. (2022). Escuela 3-6. Plaza con Huella. Un proyecto de Aprendizaje Servicio en Educación Infantil. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (192), 30-35. https://www.rosasensat.org/revista/infancia-192-2/escuela-3-6-plaza-con-huella-un-proyecto-de-aprendizaje-servicio-en-educacion-infantil/

Mayor Paredes, D. y Granero Andújar, A. (2021). El Aprendizaje-Servicio como propuesta metodológica para trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Infantil. Percepción del alumnado universitario y las maestras implicadas. *Investigación en la escuela*, (105), 38-51. https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.04

Puig Rovira, J. M. (2019). Aprendizaje-servicio y educación en valores. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (319-320), 12-16. https://www.centrocp.com/aprendizaje-servicio-y-educacion-en-valores/

Red Española de Aprendizaje Servicio (2020). *Red Española de Aprendizaje Servicio.* https://aprendizajeservicio.net/

Rivera García, E., García-Suárez, J. y López Raya, M. L. (2015). El aprendizaje servicio y solidario en el ámbito de la Educación Infantil. Estado de la cuestión, *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 136–161. https://doi.org/10.22370/ieya.2015.1.1.575

Saban Vera, C., Gómez-Jarabo, I., Sobrino Callejo, R. Pattier, D. y Cabañero Valencia, J. (2020). Prácticas innovadoras y evidencias científicas. Percepciones del profesorado de primaria de la comunidad de Madrid. En M. de la P. Bermúdez; A. Álvarez Muelas, A. l. Arcos-Romero (Coords.), *Avances en Ciencias de la Educación: Investigación y práctica* (pp. 249-256). Dykinson.

Sánchez Alba, B. y Gil Ruiz, P. (2022). La "ArbolSofía", una experiencia transdisciplinaria de Aprendizaje y Servicio en educación superior ProDesarrollo Agenda 2030. En H. C. Vargas Cancino y M. C. Chávez Mejía (Coords.), *Universidad y soberanía alimantaria. Un compromiso ético social* (pp. 101-119). Dykinson.

Santaella Vallejo, A. y Ruiz Simón, E. (2023). La transdisciplinariedad educativa: análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. *Revista Iberoamericana De Educación*, 92(1), 15–28. https://doi.org/10.35362/rie9215747

Tapia, Mª N. (2020). Aprendizaje-Servicio Solidario: innovación educativa y desarrollo sostenible. *Cuadernos de Pedagogía*, (511), 64-69. https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx

Teijeira Bautista, E. (2021). Aprendizaje-servicio en educación infantil. Límites y potencialidades. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (185), 34-39. Associació de Mestres Rosa Sensat. https://www.rosasensat.org/revista/infancia-185-2/infancia-y-sociedad-aprendizaje-servicio-en-educacion-infantil-limites-y-potencialidades/

Zorrilla, L., Capella, C., Balaguer, P. y Sanchiz, M. L. (2015). Aprendizaje-servicio en el grado de educación infantil. En P. Aramburuzabala Higuera, H. Opazo Carvajal, J. García Gutiérrez (Ed.), *El Aprendizaje-Servicio en las*

universidades: De la iniciativa individual al apoyo institucional (pp. 321-324). UNED.

Capítulo 6. Aprendizaje por rincones en Educación Infantil

Laura Gasco Capitán
Universidad Rey Juan Carlos

1. Introducción

Ciertamente, el espacio ejerce una influencia directa e inevitable sobre el comportamiento del ser humano. La importancia de los elementos que componen un aula como la luz, especialmente la luz natural, el color, el mobiliario, su disposición y la armonía que se establece entre ellos, determinan radicalmente la manera de actuar de nuestro educando.

A menudo observo en diferentes situaciones sociales que se repiten sistemáticamente, cómo las personas ocupamos los mismos espacios: comemos en el mismo lugar de la mesa, dormimos en el mismo lado de la cama, nos sentamos en el mismo lugar del sofá y en el colegio, instituto o la universidad nos sentamos en el mismo lugar de la clase, tendemos a ocupar los mismos lugares del patio, el pasillo o el hall.

A mi juicio, se debe a que el ser humano dota de afectividad el espacio que habita es decir nos hace sentir bien, nos hace sentir que formamos parte de ese escenario y tratamos de hacerlo nuestro creando un clima de confianza y confortabilidad.

Uno de los retos a los que se enfrenta el docente en el aula de infantil es ser creador de espacios sugerentes que despierten la curiosidad del alumno, que animen a la acción y a la experimentación, facilitadores de relaciones y que permitan el desarrollo personal, físico, cognitivo, afectivo, emocional, espiritual y social de todos los alumnos.

¿Te atreves? ¿Has oído hablar de los rincones de aprendizaje? A continuación, encontrarás una revisión pormenorizada con la que espero animar a la reflexión y finalmente a la creación de tus propios rincones de aprendizaje en el aula.

2. ¿Qué significa aprendizaje por rincones? ¿En qué consisten los rincones de aprendizaje?

Etimológicamente encontramos que la palabra *rincón* procede del árabe hispánico *rukán* y este del árabe clásico *rukn. L*a RAE recoge varias acepciones como: "Ángulo entrante que se forma en el encuentro de dos paredes o dos superficies ", "Escondrijo o lugar retirado", "Espacio pequeño". De la combinación de todas ellas se obtiene una imagen de lo que comúnmente entendemos por rincones en la escuela.

En un sentido estrictamente físico, a pie de aula entendemos por "rincones de aprendizaje", los espacios delimitados por la conjunción de varios elementos a través de los cuales el docente hace su propuesta pedagógica con la ayuda de distintos recursos materiales.

De esta definición se desprenden dos condicionantes indispensables:

1. El espacio físico y el mobiliario, por tanto, deben cumplir unos requisitos de idoneidad, principalmente ser adecuados en dimensiones, seguridad y accesibilidad.
2. Y lo que es más importante, la propuesta pedagógica ha de ser motivadora y estimulante para despertar la curiosidad y conseguir la implicación de los alumnos.

Desde una perspectiva más profunda, los rincones de aprendizaje representan la estructura por medio de la cual los alumnos de la etapa de infantil (e incluso primer ciclo de primaria) puede acceder a una variedad de experiencias de forma fácil, sencilla, ordenada y sistemática respetando los diferentes ritmos de aprendizaje.

Partiendo de los intereses manifestados por los alumnos y tratando de armonizar los contenidos establecidos de antemano en el currículo, el docente dispone estratégicamente en los distintos rincones, las situaciones de aprendizaje que permitirán el desarrollo de las distintas competencias:

1. Competencia en comunicación lingüística.

2. Competencia plurilingüe.
3. Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender.
6. Competencia ciudadana.
7. Competencia creativa.
8. Competencia cultural.

Para participar deben cumplir normas muy concretas:

- Asamblea inicial

El punto de partida será la presentación de los rincones a primera hora de la mañana ya que el foco atencional de los alumnos es más amplio en ese momento del día y el hecho de que distintos alumnos puedan preguntar dudas, ayudará a aclarar determinadas cuestiones al grupo.

- Respetar el turno para elegir rincón

Hay diferentes formas de asignar el turno como ruletas, calendario, orden de lista, lo más importante es que establezcamos públicamente de antemano, cómo lo vamos a hacer para que sea conocido y respetado por todos.

Hasta que se familiaricen con el procedimiento, la elección puede ser individual pero a medio plazo debemos proponer que elijan como equipo para provocar en ellos la necesidad de dialogar, escucharse y ponerse de acuerdo.

- Firmar en un registro de fichaje

Una vez hayan elegido rincón, deben escribir su nombre y apellidos en un registro a fin de que podamos hacer seguimiento de que todos los alumnos hayan pasado por los distintos rincones.

Para un grupo clase de 20 alumnos sería recomendable proponer cinco rincones con cuatro participantes por rincón. De esta forma se facilita la implicación de todos los integrantes del grupo ya que tendrán más oportunidades de participación e intervención tratándose de grupos pequeños.
El objetivo es que en cada sesión los grupos de alumnos estén inmersos en una situación de aprendizaje simultáneamente.

- Leer y seguir atentamente las instrucciones de cada rincón en particular

  En unas pocas líneas se explicará por escrito cuáles son los retos o desafíos que se plantean en cada rincón. Dependiendo del grado de madurez podemos ofrecer estas líneas en soporte papel, tablet con lectura inmersiva, texto con pictogramas con el objeto de que descubran y entiendan la tarea a realizar.

- Usar de forma responsable los materiales y espacios

  Deben disfrutar plenamente y utilizar los recursos, pero deben asumir de antemano el compromiso de cuidar el espacio común en el que convivimos.

Ser conocedores desde pequeños de que lo que nos pertenece a todos nos hace corresponsables del buen uso, asienta los cimientos para educar a una ciudadanía consciente, empática y sensible.

- Respetar los tiempos establecidos, aproximadamente unos 45 minutos.

  Esta duración es solo una propuesta que el docente podrá variar en función del grupo y de las características de nuestros alumnos. En este tiempo pueden producirse rotaciones entre rincones siempre que se genere una vacante en alguno de ellos.

- Trabajo cooperativo

  Toda vez que en el rincón se proponga una tarea de equipo, los alumnos que hayan fichado por ese rincón tendrán que llevar a cabo el reparto de roles:

coordinador, secretario, portavoz y controlador del tiempo con el fin de conseguir el reto o desafío propuesto.

El docente intervendrá en las primeras sesiones para ayudar a que el reparto de roles sea fluido y rotativo, evitando que los mismos alumnos representen siempre un mismo rol.

Es fundamental crear en ellos la necesidad de relacionarse en un clima de cordialidad y afecto para lo que es necesario desplegar una serie de destrezas básicas:

- Practicar la escucha activa.
- Hablar con un tono de voz ajustado a cada situación.
- Usar lenguaje asertivo y adecuado (dar las gracias, pedir por favor)
- Reconocer cuándo me equivoco.
- Preocuparse por los demás.

- Evaluación de la participación

Este aspecto es sumamente importante, ya que nos ayudará a todos a avanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cada vez que finalice la sesión, el alumno debe realizar dos evaluaciones (autoevaluación y coevaluación) y quedarán registradas gracias a instrumentos como encuestas con pictogramas, múltiple opción, dianas de evaluación, elegiremos cuáles son las más adecuadas según grupo de edad o madurez

Figura 1. *Diana de autoevaluación*

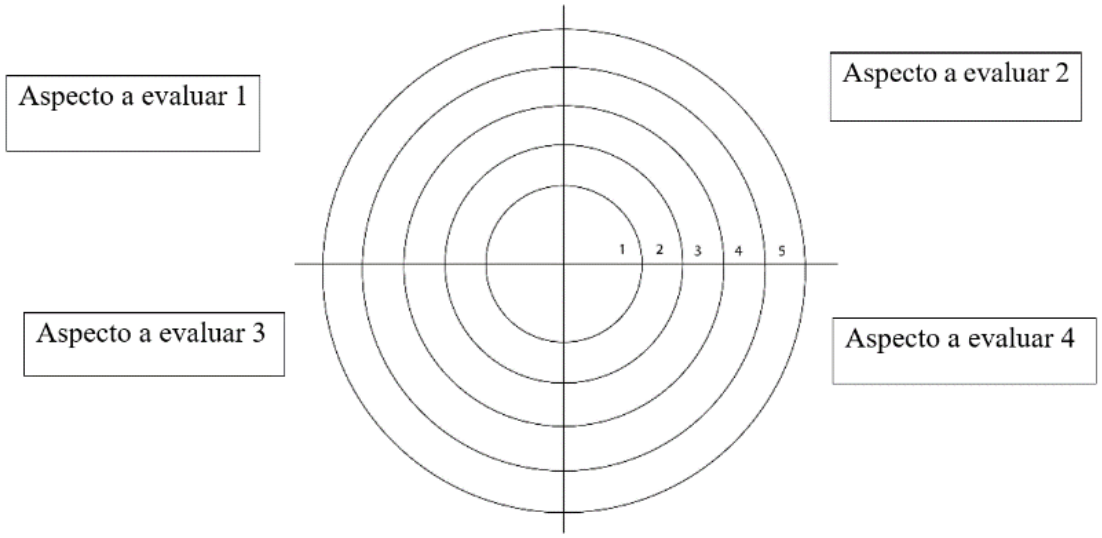
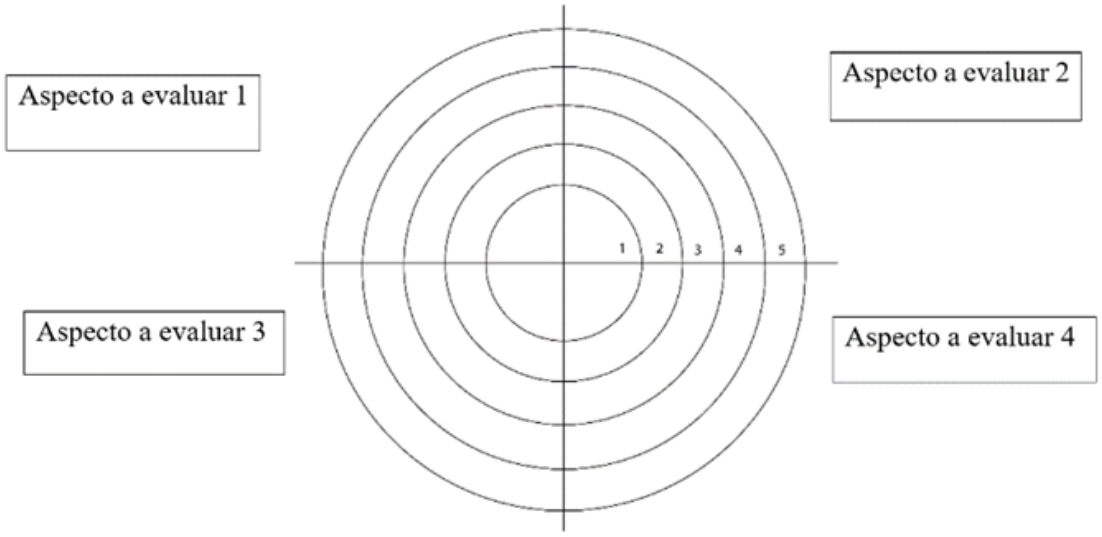


Figura 2. *Diana de coevaluación*



- Participación en asamblea final

Puesta en común por parte de los alumnos de nuevos aprendizajes y valoraciones. El docente puede aprovechar para realizar una pequeña evaluación grupal (heteroevaluación) de cómo ha discurrido la sesión.

Felicitando por los logros de equipo conseguidos y guiando con propuestas de mejora para sesiones próximas.

Llegados a este punto, es preciso mencionar que el docente por medio de la observación directa y la recepción de las valoraciones de sus alumnos debe introducir las mejoras que fueran necesarias para dinamizar el buen desarrollo de cada situación de aprendizaje.

Es sumamente importante reclamar la atención y despertar su curiosidad con una estética atractiva y muy cuidada, así como rotular con un nombre-gancho los distintos rincones que dispongamos en el aula. Por ejemplo “Clínica veterinaria: Puppies” en lugar de rincón de juego simbólico.

La temporalización de los rincones de aprendizaje se concentrará en cuatro semanas, concluido ese tiempo el docente debe evaluar la consecución de objetivos propuestos, el grado de participación de sus alumnos y la asunción de distintos roles de trabajo cooperativo, así como su práctica docente: idoneidad de los materiales propuestos, eficacia de los instrumentos de evaluación, forma efectiva de comunicar con los alumnos. Asimismo, valorará la pertinencia de mantenerlos durante el próximo mes o introducir otros nuevos.

2.1. Antecedentes teóricos

Encontramos numerosos autores que refrendan esta metodología de trabajo basada en la experimentación. En primer lugar, me gustaría traer a este punto esta acertada reflexión.

> Y así descubrimos que la educación no es algo que haga el maestro, sino que es un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el ser humano. No se adquiere escuchando palabras, sino en virtud de las experiencias que el niño realiza en su medio ambiente. La tarea del maestro no es hablar, sino preparar y organizar una serie de motivos para la actividad cultural en un ambiente preparado especialmente para el niño. (Montessori, 1958)

Distinguimos que el paradigma educativo en el que nos encontramos ha cambiado radicalmente, y el alumno es protagonista activo de su aprendizaje por medio de la experimentación y la curiosidad.

El docente asume un papel de proveedor de experiencias, facilitador de oportunidades, preparador de un contexto escolar propicio y no tanto como un experto de conocimientos técnicos.

Pero antes de entrar a analizar más aspectos que justifiquen la base de esta metodología, debemos poner el acento en la importante aportación de Jean

Piaget describiendo los estadios de desarrollo cognitivo.

> Las acciones prácticas, realizadas básicamente a partir de los sentidos y el cuerpo son las que le van permitiendo relacionarse con el entorno y conocerlo. Al aplicar los esquemas de acción sobre distintos objetos y en función de las acomodaciones y transformaciones) que aquellas le exigen estos esquemas se van diferenciando y combinando para dar lugar inicialmente a relaciones circulares y hábitos y luego a la resolución de problemas prácticos, que caracterizan esta etapa del desarrollo. Este es el estadio sensoriomotor o sensoriomotriz. Con el desarrollo de la función semiótica (la función simbólica) se marca el acceso a la segunda etapa del desarrollo que es la llamada de las operaciones concretas. (Piaget,1995)

Abordar nuestra intervención en el aula conociendo esta aportación teórica nos allanará el camino para planificar con metas realistas y ajustadas a edad.

Así la importancia del ser humano y las relaciones sociales que desarrolla en los primeros años en la escuela, sientan las bases de una personalidad madura y consciente que, a su vez, conformará una ciudadanía responsable y comprometida con su tiempo.

> La personalidad, el sí mismo y la subjetividad son funciones eventuales que emergen con la complejidad de las interacciones organizadas desde el punto de vista orgánico y social. La individualización personal tiene su sustento y condiciones en los simples sucesos. (Dewey, 1899)

En el marco teórico que pretendo trazar no puede faltar las aportaciones de la psicología a la pedagogía realizadas por Howard Gardner en lo que se refiere a la clasificación de las inteligencias múltiples. De esa clasificación extraigo las que enlazan con lo afirmado anteriormente:

> La inteligencia interpersonal la desarrollan las personas que se comunican fácilmente con los demás y manifiestan empatía hacia ellos, mientras que la inteligencia intrapersonal, por último, facilita la introspección y la capacidad de aprovechar el autoconocimiento y permite expresar los sentimientos. *(Gardner, 1983)*

Podemos reconocer en la pedagogía de Freinet ciertas similitudes que han llegado hasta nuestros días a las escuelas especialmente actualizadas en la etapa de infantil.

- *El tanteo experimental.*
- *La cooperación.*
- *La importancia del ambiente escolar y social.*

- *La necesidad de crear material para potenciar ideas en la práctica educativa (fichas guías, fichas autocorrectivas, correspondencia interescolar, plan de trabajo, asamblea, periódico mural).*

Su propuesta global de método natural pone en marcha una metodología escolar a partir de la experiencia diaria, de la vida individual y social del niño que no pretende únicamente que el alumnado aprenda conocimientos escolares sino, sobre todo que desarrolle su personalidad, su creatividad y una socialización individual y colectiva para que el niño sea más libre. (Imbernón Muñoz, 2007)

3. ¿PARA QUÉ UTILIZAR RINCONES DE APRENDIZAJE?

Esta metodología supone que los espacios creados abren puertas de oportunidad a los alumnos para *autoconocerse* y, en gran medida, fortalecer su *autoestima* ya que pondrán en juego sus propias capacidades en situaciones de aprendizaje cotidianas.

En segundo lugar, constituye una de las primeras experiencias sociales en la que el alumno ha de tener *en cuenta al "otro"* y respetar sus preferencias por encima incluso de las preferencias propias, ya que se deben cumplir como condición indispensable ciertas normas básicas para participar.

Por consiguiente, aprenderán a *tolerar la frustración* al no colmar con inmediatez todos sus deseos ya que convivirán en un grupo donde todos son importantes y han de aprender a esperar y ser pacientes.

La *autorregulación* de su propio comportamiento es otra adquisición que obtendrán de un modo tan natural como habitual, y aprenderán a resolver los conflictos de forma pacífica y asertiva revelando la particular evolución de su grado de madurez.

Los rincones de aprendizaje permiten dinamizar en el aula de infantil metodologías activas como puede ser trabajo cooperativo, cobra sentido dentro de las rutinas de trabajo que se desarrollan diariamente en el aula.

Los procedimientos de funcionamiento que se ofrece a los alumnos: registros de fichaje, lectura de instrucciones, encuestas, pictogramas, dianas de evaluación, fomentan la *autonomía en su acció*n al mismo tiempo que les aporta una *estructura de pensamiento*: ¿Qué sé? ¿Qué quiero saber?¿Qué necesito saber

para resolver el desafío?¿Qué he aprendido?¿Qué me han aportado?¿Qué he aportado a otros?

Desde un enfoque constructivista, la aproximación al lenguaje oral y escrito ve más que cumplidos sus objetivos porque con este planteamiento los alumnos encuentran aprendizajes realmente significativos y ajustados a la necesidad que se generan en el desarrollo y la adquisición del lenguaje, incluso la adquisición de una segunda lengua extranjera precisará de estos conocimientos para desenvolverse.

Para ello es imprescindible crear un ambiente alfabetizador donde aparezcan etiquetas con sus nombres y apellidos, con diferentes fuentes y tamaños, en lugares clave como mesas, percheros, casilleros, listas de asistencia, así como rótulos de rincones, paneles, instrucciones de juego.

La sistematización confiere seguridad y confianza a los alumnos ya que les permite una anticipación de cómo deben actuar para participar e implicarse, este aspecto resulta clave para la atención a las diferencias individuales de cada alumno.

La equidad e igualdad de oportunidades están garantizadas con esta propuesta. Cada alumno aprenderá al ritmo que necesite pudiendo aplicar las adaptaciones metodológicas, de acceso o enriquecimiento que precisen, personalizando, si cabe, el aprendizaje según necesidades planteadas.

El juego es el hilo conductor que va uniendo todas las piezas anteriormente citadas, los alumnos en este periodo evolutivo necesitan de este elemento para poder elaborar su propio conocimiento, integrando de forma natural los contenidos de nuestra programación.

Gracias a todos estos principios y elementos descritos, las primeras relaciones sociales que se establecen entre iguales en el aula organizada por rincones se cobijan bajo el paraguas del respeto, la empatía y el afecto, donde el diálogo, la comprensión y la aceptación de la diferencia van a estar presentes en el día a día.

Sin apenas darnos cuenta estamos sembrando en un terreno fértil para obtener una convivencia escolar tolerante y pacífica, en el que nuestros alumnos se sienten parte activa y actores protagonistas del grupo al que pertenecen, son promotores del propio aprendizaje en un contexto absolutamente personalizado.

4. Tipos de reincones de aprendizaje

Tratándose de la etapa de infantil debemos recordar la importancia del enfoque globalizador y trabajo en torno a tres áreas pertenecientes a ámbitos de experiencia intrínsecamente relacionados entre sí:

1. Crecimiento en armonía.
2. Descubrimiento y exploración del entorno.
3. Comunicación y representación de la realidad.

Por lo cual, sería oportuno proponer a los alumnos rincones que nos faciliten la introducción de bloques de contenido correspondientes a cada una de las áreas anteriormente mencionadas.

1. **Rincón de la calma**: es un espacio altamente recomendable que no debería faltar en ningún aula de infantil ya que proporciona a sus usuarios un espacio donde regular su comportamiento.

   Recursos materiales: colchonetas, hamacas, artilugios de relajación, auriculares, música relajante, espejos, luz tenue, olores suaves.

2. **Rincón de las emociones**: Este espacio estará destinado a identificar y conocer en los demás y en nosotros mismos la mayor cantidad de emociones que nos sean posible y especialmente cómo se manifiestan.

   Recursos materiales que necesitaremos: personajes tipo de cada emoción, emociónometro, mapa de las emociones, lavadora de las emociones, hojas, pinturas.

3. **Rincón de lecto-escritura**: el objetivo superior es incentivar en los alumnos el gusto por la lectura y previamente motivar a que quieran aprender a leer y escribir ya que lo necesitarán para manejarse por los distintos rincones del aula y lo que es más importante en su propia vida.

Recursos materiales: necesariamente libros adecuados a su edad, de distintas temáticas, tradicionales y actuales. Introduciremos variedad de textos: cuentos, relatos cortos, poesía, oraciones, cancioneros, revistas, periódicos, folletos de publicidad, cuaderno de hojas en blanco, pizarras, lápices, rotuladores, letras imantadas, acuarelas, ceras, pintura de dedos.

4. **Rincón de arte**: el objetivo fundamental es experimentar expresión plástica a través del uso de diversos materiales y proporcionar el primer acercamiento a la cultura artística de nuestro país a través del conocimiento de autores, vida y obra.

   Recursos materiales: podríamos distinguir entre fijos como folios blancos, lápices, rotuladores gruesos y finos, pinturas de cera o madera y temporales como cartulinas, pintura de dedos, acuarelas, pinceles gruesos/finos, arcilla, pasta de modelar, rotuladores neón, metálicos, ceras blandas, punzones, tijeras.

   Nos visitará mensualmente una colección itinerante que nos adentrará en el conocimiento del autor y su obra,

   Desarrollaremos las mismas técnicas que el autor y expondremos nuestras producciones en los espacios comunes del colegio y RRSS. Conocer al autor nos permitirá adentrarnos en periodos de la Historia, siglos pasados, costumbres, formas de vida, vestimenta y lugares.

5. **Rincón de razonamiento lógico**: se persigue el objetivo fundamental de resolver una variedad de problemas, retos o desafíos ejercitando el uso del razonamiento. Para ello necesitarán poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre la serie numérica, cálculo mental, operaciones, algoritmos, mediciones, figuras poligonales, cuerpos geométricos y otros conceptos matemáticos correspondientes a su edad o grado de madurez.

   Recursos materiales. encontrarán balanzas, cintas métricas, reglas, compás, relojes, cronómetros y toda clase de instrumentos con los que les permitan introducirse en el fascinante mundo de las matemáticas.

6. **Rincón de juego simbólico**: Sin duda alguna, este espacio aglutina en si mismo los objetivos de los rincones hasta ahora mencionados. Podemos proponer distintos escenarios: supermercado, clínica veterinaria, hospital, taller de moda, peluquería, estudio de radio, estudio de TV (noticias, programas)

   Resulta muy difícil valorar los incalculables beneficios que puede proporcionar la participación en este rincón. En las escuelas hay dos aspectos sumamente importantes que son la imaginación y la creatividad, difícilmente inmensurables e indudablemente imprescindibles, en la formación integral de nuestros alumnos.

   Es la imaginación el vehículo que transportará a cada alumno a su propio escenario de aprendizaje pues será capaz de recrear, expresar y representar los conceptos adquiridos por medio de la propuesta concreta que el docente realiza.

   Y otro aspecto fundamental a desarrollar y no lo suficientemente valorado en las escuelas es la creatividad, según Robinson, 2015 “la creatividad es la revolución que está transformando la educación”.

   El ejercicio de la creatividad casi natural a estas edades proveerá a los alumnos de una competencia muy eficaz para encontrar soluciones a problemas que se puedan plantear y sentará las bases para desarrollar competencias clave y específicas para aprender a trabajar en equipo.

   Por todo lo mencionado anteriormente, este es uno de los rincones que goza de mayor popularidad y primero suele completarse.

   Recursos materiales: baúl con disfraces, vestidos, uniformes, complementos en general y objetos, en particular, que nos permitan ambientar el lugar al que pretendemos trasladarles (cajas registradoras, carritos, camillas, cámaras, muñecos)

7. **Rincón de descubrimiento y exploración**

   Conscientes de la relación que el ser humano ha mantenido con el mundo que le rodea durante siglos, debemos ser capaces de trasmitir a las nuevas generaciones el cuidado de la casa común.

Por medio de este rincón se puede hacer llegar una gran variedad de propuestas relativas al conocimiento del entorno y la importancia de la conservación de las especies y sostenibilidad.

El primer compromiso es el de un consumo responsable de los recursos ya que el planeta es un regalo que debemos cuidar y mantener para generaciones venideras.

Tendrán cabida:

- Siembra de semillas, germinación y posteriores cuidados de diversas plantas.
- Cuidado de pequeños animales-mascota (tortuga, peces, gusanos de sede, insectos palo) y visitas puntuales de sus propias mascotas.
- Rocas y minerales.
- Universo, planetas y estrellas.
- Ciclo del agua.
- Las tres R (reduce, reutiliza y recicla)

> Para realizar una observación exhaustiva y seguimiento de cada uno de los elementos de la naturaleza, es prescriptivo el uso de registros y cuadernos de campo.

A partir de casos que diariamente aparecen en las noticias de fauna, flora y paisajes, movilizar a nuestro alumnado a investigar e interesarse por determinadas especies en peligro de extinción, proponer medidas y soluciones ante fenómenos atmosféricos y situaciones en los que el hombre queda desprovisto de todo lo material.

Creyendo firmemente que son capaces, serán proactivos y serán parte del cambio.

Recursos materiales: un mini laboratorio, cuadernos, álbumes, microscopios, telescopios, observatorio, balanzas, pinzas, lupas, cajón con ejemplares de rocas y minerales, placas, cajas, vasos, bandejas, guantes, delantales. Y un sinfín de materiales para la concienciación del reciclaje como contendores diferenciados y compostadora.

5. Conclusiones

Definitivamente el aprendizaje por rincones en la etapa de infantil es una opción pedagógica para que nuestros alumnos alcancen un aprendizaje realmente significativo.

Recapitulemos para poner en valor lo esencial:

- Propicia en el alumno primeras experiencias sociales que le permitirán: autoconocerse (ante situaciones de aprendizaje vividas, identificar emociones, tolerar la frustración, aprender a ser pacientes), autorregular su comportamiento personal en el contexto escolar.
- Irremediablemente, favorecerá la realización autónoma del desempeño de tareas ganando en confianza y seguridad fortaleciendo en suma su autoestima.
- Los procedimientos de funcionamiento y organización inducen a la construcción de una estructura de pensamiento en el alumno, replicable a la adquisición de cualquier área de conocimiento. La observación, registro, análisis y experimentación están presentes en quehacer diario.
- El gran desafío como docentes reside en nuestra capacidad para transmitir la curiosidad por descubrir y conocer nuevos conceptos, enrolarles a tareas altamente motivadoras que sean promotoras de cambios positivos en nuestro entorno más próximo, sintiéndose verdaderos protagonistas de su acción.

En este sentido, debemos disponer estratégicamente nuestras propuestas en rincones de aprendizaje, debemos ser muy observadores y ser sensibles a sus valoraciones a fin de introducir cambios y mejoras que nos permitan mantener su curiosidad y motivación.

Atender las diferencias individuales de cada alumno, flexibilizar tiempos, espacios, enriquecer experiencias y rutinas de trabajo.

Es imprescindible, por tanto, una autoevaluación de la práctica docente que valore la consecución de objetivos, la idoneidad de los procedimientos, criterios de organización y la eficacia en nuestra comunicación con alumnos.

- Desarrollar una metodología activa como el trabajo cooperativo a través de los rincones, proporciona a los alumnos la oportunidad de desarrollar distintos roles activos y funcionales que se integrarán en una tarea común.
- Aceptarán el compromiso y asumirán la responsabilidad de participación.
- Las situaciones de aprendizaje que se plantean se desarrollan en un clima de afecto y respeto al cual se sienten pertenecer.
- La imaginación, la creatividad y el juego serán elementos fundamentales para el desempeño de sus tareas.

Una última reflexión, debemos sentirnos muy honrados y agradecidos por abrir las puertas a nuestros alumnos por vez primera al mundo de las ciencias, la experimentación, de la historia, de las artes de las matemáticas al mundo de las letras y la literatura.

Ser testigos de su sorpresa y acompañar a los alumnos en sus primeros descubrimientos, reflexiones y pensamientos no tiene parangón pues mirar con ojos de niño como ellos lo hacen, nos hará aprender sin prejuicios, con una visión pura y renovada del mundo.

¡No os lo perdáis!

6. Referencias bibliográficas

Trilla, J.Imbernón AA VV(2007) Legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Graó Barcelona.

Paew M. (1995) El método Montessori. Espasa Calpe. Madrid,

Dewey J. (1902-1972) El niño y el programa escolar. Losada.

Robinson (2015) Escuelas Creativas. Grijalbo

Piaget J. (1995) La construcción de lo real en el niño. Crítica.

Gardner H. (2008) Inteligencias múltiples. Paidós.

Capítulo 7. Didáctica del pensamiento ético y la actitud democrática en Educación Infantil

Soraya Oronoz
Universidad Rey Juan Carlos

1. Introducción

La Educación Infantil es una etapa educativa de gran importancia para el desarrollo humano, ya que bien focalizada, supone un contexto excelente para sentar las bases de la formación ética y para la comprensión de valores prosociales vinculados a la interiorización de aspectos conectados con la actitud democrática y con la ciudadanía cívica, cuestiones muy ligadas a lo que Vargas (2009) denomina conciencia moral.

En el anterior sentido, la didáctica del pensamiento ético y la promoción de la actitud democrática desde las primeras edades dentro de la educación formal, se convierten en aspectos fundamentales para fomentar el crecimiento integral de los más pequeños, haciendo especial énfasis en lo que de modo coloquial se suele contemplar como educación en valores o ético-cívica, y partiendo de los fundamentos que Kohlberg (1958) propuso sobre el desarrollo moral.

A lo largo de este capítulo, se refleja el resultado de una investigación cualitativa sobre el estado de la cuestión en lo que concierne a la didáctica del pensamiento ético, presentando a su vez aspectos prácticos para abordar su proceso de aprendizaje-enseñanza.

Lo anterior, se plantea desde una visión pedagógica para, por y desde el pensamiento y la actitud democrática, haciendo uso de enseñanzas propias de la filosofía clásica y retornando por tanto a la importancia del conocimiento y del respeto por uno mismo y por los demás para acompañar a los niños en el arte de aprender a pensar por sí mismos (Nomen, 2018). En conexión con ello, se destaca que se refleja en el presente capítulo el planteamiento inédito de la teoría QDN.

Además, el texto se elabora desde un planteamiento educativo sustentado en la educación sensible y en la originalidad (Martínez-Domínguez y Guitart, 2023), en la valoración de la interdependencia como positiva, y que contempla la

vulnerabilidad como condición positiva inherente al ser humano (Albert y Manzanero, 2023) y necesaria para llegar a lo que Fromm (2007) considera vida auténtica.

2. Contextualización de la cuestión de estudio

En el contexto actual de la educación formal en el ámbito geográfico de España, la formación ética y el fomento de una actitud democrática desde edades tempranas se han convertido en aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, tal como viene a indicar González-Milea (2022).

A lo largo de este texto, se acota lo descrito al país ya mencionado, teniendo en cuenta que la etapa educativa a la que se hace alusión se considera con carácter educativo propio, pese a que no es obligatoria. No obstante, se plantea como extensible a otros contextos geográficos en los que resulta posible educar para, por y desde la Democracia (ya que, por desgracia, no siempre es así).

Indicado lo anterior, se resalta que la Educación Infantil es un periodo crucial en el que se sientan las bases para la construcción de valores, actitudes y habilidades que resultan fundamentales en la vida de los individuos (Amar, 1998),

En este sentido, la didáctica del pensamiento ético y la promoción de la actitud democrática adquieren una relevancia especial, ya que contribuyen no solo al desarrollo moral de los niños, sino también a su capacidad de convivencia, respeto y participación activa en la sociedad como sostiene Piedrahíta (1995).

En este capítulo, se plantea la importancia de enseñar a los discentes, desde las edades más tempranas a reflexionar sobre cuestiones éticas y a desarrollar una actitud democrática, tratando de hacer a los profesionales de la educación conscientes de que los niños no son ciudadanos del futuro, ya que lo son en el presente tal como indica Fernández I Barreda (2009).

Para ello, se analizan entre otras cuestiones, estrategias pedagógicas y recursos didácticos que pueden favorecer la adquisición de estas competencias, así como su impacto en el desarrollo en la infancia. A través de esta reflexión, se pretende contribuir a la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con los valores democráticos, con la ética de mínimos (Cortina, 2015) y con tendencia al desarrollo de la autonomía moral por motivación intrínseca.

3. Justificación de la importancia de la didáctica del pensamiento ético y de la actitud democrática en educación infantil

La importancia acompañar en el proceso de aprendizaje de cuestiones éticas y en el desarrollo de una actitud participativa, respetuosa y democrática desde la infancia, parece no tener que ser demasiado justificada en lo que a importancia refiere.

Ahora bien, sí merece una especial justificación el hecho de que educar no es lo mismo que domesticar, tal como refiere Rodríguez-Martínez (2014), y que, además, la persona profesional de la Educación Infantil toca vidas, sí… toca vidas, por lo que ser maestro (que no profesor) requiere de conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales y por su puesto de prudencia, saber estar, saber ser y saber ayudar a florecer, pues de eso va la educación (que no el adoctrinamiento ni la domesticación).

Se acota que, se plantea la diferencia entre maestro y profesor, en base a lo descrito desde el ámbito filosófico del maestro como guía que acompaña en el aprendizaje, desde una corriente pedagógica afín al constructivismo o al andamiaje (Pérez-Puello., Alcalá et al., 2019), frente al profesor como idea del profesional más conectado con la simple labor sofista de trabajar a cambio de un sueldo, estando más focalizado en lo que dice, que en lo que llega al discente de eso que está indicando.

Por tanto, se insta a pensar en las nefastas consecuencias de no abordar el proceso de aprendizaje-enseñanza desde un planteamiento didáctico ético y democrático en todas las etapas educativas, pero más todavía en Infantil.

Se indica que, a lo largo del texto, se emplea economía de palabras, por lo que se tiende a utilizar en la redacción el masculino, lo que no implica una visión por parte de la autora que no contemple y valore positivamente la diversidad.

Puede parecer lógico que el docente no puede no atender a los niños de 0 a 6 años sin lo que Cortina (2015) denomina ética de mínimos, y sin lo que Gómez y Muguerza (2018) consideran moral vivida. De igual modo, parece impensable que un maestro pueda ejercer su profesión sin respetar los fundamentos democráticos, o sin cuidar las necesidades fisiológicas, afectivas, emocionales, cognitivas y/o relacionales (entre otras) de los niños y… aun así, cada día se escucha en las aulas proferencias como las siguientes: “cállate”, “no hables”, “no puedes ir al baño” (constituyendo lo descrito el no respeto por la Constitución Española, la Convención de los Derechos Humanos y de los derechos del niño).

Y es que sí… hablar de ética y de educación parece sencillo, ahora bien, hacerlo con rigor, supone dificultades incluso en la diferenciación entre conceptos como ética y moral, como ya abordaron grandes autores como Ortega y Gasset (2015), Lledó (2022), Cortina (2015) y una interminable lista de teóricos, citando a Savater (1995) con especial respeto por su ética como amor propio, que se puede vincular de modo excelente con la educación sensible de Martínez-Domínguez (2022) y con la vida auténtica de Fromm (2007).

De igual modo, hablar de educación en valores es probable que parezca sencillo, aunque si tan sencillo fuera, se haría con concreción desde la normativa educativa, con visión didáctica y no meramente estética (Oronoz, 2020).

Y es que todo lo que parece sencillo, suele ocurrir que parecer y ser, son aspectos que difieren en forma y medida, pues no todo lo que parece es, ni todo lo que es parece. Se alude a la diferencia entre el "debe" y el "es" de Hume (1981), razón por la que la ética y la Democracia han de ser puestas en relieve en lo que a educación concierne; pues, en caso contrario, el desconocimiento de cuestiones teóricas dificultarían la práctica de aspectos procedimentales y actitudinales conectados con lo que se considera moral, pudiendo llevar a una perspectiva utilitarista y meramente capitalista que vulneraría el sentido pleno de educación, o, pudiendo conducir a una educación en valores focalizada en el "debe" y no en el "es", lo que fomentaría la moral de tipo heterónomo frente a la moral autónoma y al proceder por el "debe" y no por el "es".

Con lo anterior, teniendo en cuenta la dificultad de acotar la ética y la moral en su definición, y partiendo de los estudios de Aranguren (2003) al respecto, se hace constar que la autora concuerda en cierto modo con la separación de la ética como parte teórica de la cuestión y de la moral como morada de lo humano, conectado con lo procedimental y, por ende, con lo práctico (Gómez y Muguerza, 2018).

Además, no se contempla la educación en valores democráticos como una cuestión exclusivamente axiológica (Scheler, 2014), es decir, que no sería adecuado entender la labor del docente en lo que a desarrollo moral compete como vinculada a que los niños interioricen una lista de valores y los cumplan de modo conductista para evitar castigos o lograr premios, ya que eso únicamente llevaría a la heteronomía moral, y con ello, si el adulto no estuviere delante, la norma no se tendería a cumplir por motivación intrínseca.

¿Es deseable que un individuo cumpla una norma social por miedo al castigo o por obtener una recompensa? Parece que la respuesta orienta hacia un claro no. La realidad es, que, si no se sancionara por superar el límite de velocidad en

carreteras, lo más probable sería que se circulase sin respetar el mismo, pudiendo tener consecuencias fatales para la seguridad del propio sujeto y para la de los demás.

Lo anterior, viene a invitar a la reflexión sobre la utopía de una moral puramente autónoma. Sería precioso y necesario que los humanos obraran con una moral vivida en base a una ética mínima de modo autónomo y con motivación intrínseca y no extrínseca, pero por desgracia, no sería prudente confiar a día de hoy, en que todo el mundo obrase de tal modo por, para y desde el bien común, ya que el narcisismo y la tendencia egocéntrica están a la orden del día (entre otras cuestiones).

Es por lo indicado en el párrafo anterior, que se precisa educación moral democrática focalizada en el florecimiento de las virtudes del carácter que ya mencionaba Aristóteles (De Soria, 1997) si se desea una ciudadanía cívica con tendencia a la εὐδαιμονία (eudaimonía: la vida buena, que no la buena vida).

Por otro lado, ¿Qué ocurriría si la parte moral, si la perspectiva de trascendencia, de vida original, auténtica y sensible no se abordaran desde la ética y la Democracia en las aulas desde las edades más tempranas? La respuesta parecería sencilla y la podría incluso dar una Inteligencia Artificial (IA) de modo rápido. De hecho, la respuesta a dicha cuestión por ChatGPT Español es la siguiente:

Tabla 1. *Justificación de la importancia de la didáctica ética y democrática en educación infantil según ChatGPT Español.*

Tú: ¿Qué ocurriría si la parte moral, si la perspectiva de trascendencia, de vida original, auténtica y sensible no se abordaran desde la ética y la Democracia en las aulas desde las edades más tempranas?
IA: Si la parte moral, la perspectiva de trascendencia y la vida auténtica y sensible no se abordan desde la ética y la Democracia en las aulas desde las edades más tempranas, podría haber consecuencias negativas en el desarrollo de los niños. En primer lugar, se corre el riesgo de que los niños no adquieran los valores éticos fundamentales para una convivencia respetuosa y solidaria en la sociedad. Esto podría llevar a una falta de empatía, tolerancia y responsabilidad en las relaciones interpersonales y en la toma de decisiones.
IA: En resumen, si no se aborda la parte moral y la perspectiva de trascendencia desde la ética y la Democracia en las aulas desde las edades más tempranas, se corre el riesgo de limitar el desarrollo

integral de los niños y de no prepararlos adecuadamente para ser ciudadanos éticos, críticos y comprometidos con una sociedad justa y equitativa.

***Nota**: Elaborada tomando elementos extraídos de ChatGPT4 Español.*

Si se reflexiona sobre la tabla plasmada con anterioridad, se puede llegar incluso a concluir, que tal vez, si la persona que redacta este texto no hubiera tenido una cuidada educación con perspectiva ética y moral práctica o vivida (Gómez y Muguerza, 2018), así como unas directrices democráticas que respetaran a todos los congéneres, incluyéndose a sí misma, el texto en su totalidad podría ser obra de la I. A.

Con ello, se hace alusión a la necesidad de humanizar la educación para no perder la humanidad, para no ser sustituidos por medios digitales que prometen ser salvadores de humanos que tal vez no comprendieron o ni siquiera conocieron la historia de la Torre de Babel (Prado 1950), pues no se debería perder de vista que el maestro, ha de ser un líder cívico y cultural.

4. Fundamentos teóricos

Tal como sostiene Fromm (2007) el humano es el único animal con conciencia de su propio ser, el único ser vivo que está integrado en la naturaleza y al mismo tiempo la trasciende. Es por ello por lo que la didáctica del pensamiento ético y la actitud democrática en Educación Infantil es fundamental si se pretende que en esa integración en la naturaleza y en la trascendencia de esta, el sujeto llegue a habitar de modo auténtico.

Por su parte, resulta importante que el docente de Educación Infantil tenga en cuenta que, para fortalecer el pensamiento ético y la actitud democrática, es preciso que promueva el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales desde edades tempranas.

En este sentido, la Educación Infantil juega un papel crucial en la construcción de una base sólida para el desarrollo de la conciencia moral y la capacidad de tomar decisiones éticas en base a los valores sociales del contexto en el que se desarrolla el individuo (Nussbaum y Mosquera, 2012).

Lo anterior, se podría lograr mediante la implementación de estrategias pedagógicas que fomentaran el diálogo, la reflexión y el respeto por la diversidad,

y que, a su vez, potenciasen el pensamiento ético y la actitud democrática en los niños desde sus primeros años de vida. Además, se deberían tener siempre en cuenta las características psicoevolutivas de los alumnos, sus diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, y por su puesto partiendo desde la valoración positiva de la diversidad.

Se señala como importante también, considerar la influencia del entorno familiar, social y cultural en la formación de los valores éticos y democráticos de los niños, así como la necesidad de formar a los docentes en competencias pedagógicas que les permitan abordar de manera efectiva estas cuestiones en el aula.

No obstante, además de lo indicado, conviene resaltar la urgencia de apostar por una niñez más filosófica, y es que, tal como sostiene Nomen (2018), los niños pueden practicar filosofía y si añaden esta competencia en su vida, podrán participar de su condición de ciudadanos, desde su propia mirada, para construir un mundo mejor, más crítico, más creativo, más humano.

Una posible respuesta rápida, desde una visión rigurosa y crítica a la cuestión sobre qué es en resumen la didáctica del pensamiento ético y la actitud democrática en Educación Infantil podría ser la siguiente:

La didáctica del pensamiento ético y la actitud democrática consiste en la labor docente de liderar de modo cívico la promoción de valores éticos, el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos de manera pacífica y el fomento de una cultura de participación y respeto mutuo en el ámbito escolar y social.

Pero, a lo expuesto, convendría que se añadieran muchas más cuestiones, tal como se refleja a continuación.

5. Teorías pedagógicas relevantes para la didáctica ética y democrática en educación infantil

Existen numerosas teorías relevantes para la didáctica del pensamiento ético y de la actitud democrática, no obstante, una de las más conocidas es la teoría vinculada con el enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral de Kohlberg (1987) que se centra en el desarrollo de la moralidad a través de diferentes etapas, desde la obediencia por miedo al castigo, hasta la internalización de principios éticos universales.

Por otro lado, la teoría sociocultural de Vygotsky, tal como indican Carrera y Mazzarella (2001), destaca la importancia del entorno social y cultural en la

formación de los valores éticos y la toma de decisiones democráticas, y Schopenhauer (2007) destaca la necesidad de conocerse a uno mismo para lo que de modo contemporáneo se comprende como ejercicio de la ciudadanía cívica.

Estas teorías son fundamentales para comprender el modo de fomentar una educación ética y democrática en la etapa de Educación Infantil, aunque no se debería perder de vista los avances en investigación efectuados sobre desarrollo moral, entre los que destacan los estudios de autores como Peterson y Seligman (1988), Nussbaum (2010) o Habermas (1984), que se pueden leer con detenimiento en Oronoz (2022 a).

Además de lo vinculado a autores que estudian la psicología y el desarrollo del individuo, como Delval (1994), se señala que las aportaciones a la cuestión desde el estudio del análisis del lenguaje moral de autores como Hierro (1970), puede ayudar a constituir una base sólida para abordar el proceso de aprendizaje-enseñanza de tal cuestión desde un punto de vista científico, lógico y práctico.

A continuación, se exponen algunos aspectos vinculados a las metodologías y estrategias para promover el pensamiento ético en la infancia.

6. Estrategias metodológicas para promover el pensamiento ético

Son muchas las estrategias metodológicas que pueden ser implementadas para promover el pensamiento ético y la actitud democrática desde la Educación Infantil.

A continuación, se detallan algunas de las estrategias que se consideran más significativas para lo indicado:

- Análisis ético de casos, mediante cuentos con valores y ciencia, siguiendo los criterios de evaluación para aspectos ligados al desarrollo moral de Oronoz y Sevilla-Vallejo (2023).
- Reflexión crítica sobre dilemas éticos, la formación en valores y principios éticos.
- Análisis de contenido audiovisual en lo concerniente a aspectos éticos y democráticos.
- ;Fomento de la responsabilidad social y la integridad en la investigación y en los procesos de aprendizaje-enseñanza en la Educación Infantil.

- Metodología *Civic_us* para la educación en valores democrática, empleando ética discursiva y elementos patrimoniales (Oronoz, 2022 a).
- Participación ciudadana en línea. Existen plataformas digitales para que los niños que en este caso residen en España, puedan participar activamente en la toma de decisiones ciudadana.

Estas estrategias se consideran fundamentales para invitar a que la comunidad educativa actúe de manera ética y responsable en todas sus actividades, contribuyendo así al avance del conocimiento de manera democrática y sostenible.

Por otro lado, la metodología que se desee aplicar para implementar las diversas estrategias de aprendizaje-enseñanza de cuestiones vinculadas con la ética y con la Democracia, deberían tener en cuenta al menos los siguientes claves:

Tabla 2. *Claves metodológicas básicas para la didáctica del pensamiento ético y la actitud democrática en la primera infancia.*

Aprendizaje significativo	El aprendizaje debe resultar motivador y útil. De modo que el niño debe ser capaz de conectar los nuevos aprendizajes con aquellos que ya sabe y vincular los mismos con cuestiones de su día a día.
Actividades globalizadas	El niño, sobre todo en 0-3 años comprende la realidad como un todo, por lo que hay que tener en cuenta la interdisciplinariedad dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza.
Juego como metodología	El aprendizaje en Educación Infantil ha de partir de la motivación y del juego.
Cooperación con las familias	Resulta esencial que, con independencia de la metodología a utilizar, se valore la importancia de la cooperación con las familias o tutores legales de los niños.
Ambiente de afecto,	Para poder aprender el niño debe sentirse seguro, querido y con confianza para expresarse, explorar, etc.

seguridad y confianza	
Paidocentrismo y valoración positiva de la diversidad	El niño ha de ser el centro del proceso de aprendizaje-enseñanza y el docente ha de valorar positivamente la diversidad, respetando los diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje.

***Nota**: Elaboración propia tomando elementos de Palacios y Paniagua (2005).*

Las metodologías que se pueden emplear para poner en práctica las estrategias de aprendizaje con las condiciones indicadas pueden ser diversas, aunque se recomiendan todas aquellas que tienen como base el constructivismo, y que contemplan al docente como guía del proceso de aprendizaje, desde un estilo educativo democrático y con una comunicación asertiva vinculada al liderazgo cívico (Oronoz, 2023) y cultural.

Además de ello, se plantea la importancia de formar al profesorado en cuestiones específicas de didáctica de la ética y de la actitud democrática desde los planes formativos de titulaciones conducentes al Grado en Educación Infantil y/o de Formación del Profesorado (especialmente en la especialidad de Intervención Socio-Comunitaria, ya que podrán formar a los futuros Técnicos Superiores en Educación Infantil).

7. La formación del profesorado en cuestiones de didáctica del pensamiento ético y de la actitud democrática. De la teoría a la práctica

La formación del profesorado en cuestiones de didáctica del pensamiento ético y de la actitud democrática desde las edades más tempranas, resulta esencial. Esto, queda recogido en Oronoz (2022:187-204), texto en el que se refleja la necesidad de contemplar el aula como ágora de ética y Democracia bajo un planteamiento pedagógico que concuerda con el concepto de “Nosotros Global”, y que a su vez nace de la idea del proyecto de vida basado en el “Nosotros maduro” que postula Martínez Domínguez (2015).

En conexión con lo anterior, para abordar brevemente la cuestión desde una perspectiva más práctica, se destaca que en la formación docente de alumnos de Grado en Educación Infantil y de Máster en Formación del Profesorado en el curso 2023-2024 en la Universidad Rey Juan Carlos y en ESERP Digital Business & Law School, se implementó la metodología activa *Civic_us* (Oronoz, 2022 b) para la educación del carácter cívica y el fortalecimiento de capacidades conectadas con la conciencia moral y con la resolución de problemas.

La metodología indicada, se combinó con el enfoque teórico QDN que se expondrá en este apartado y que aparece como combinación (entre otras cuestiones) de principios de Maslow (1970), Freud (1968) y Jung (1969); así como con fundamentos de la lógica inherente a la Filosofía del Lenguaje de autores como Del Hierro (19970) y de Hegel (2016) entre otros, que servía precisamente para formar a futuros docentes en aspectos éticos y democráticos, comenzando en primer lugar por el arte de conocerse a uno mismo, siguiendo lo indicado por Schopenhauer (2007).

Para ello, en las asignaturas de Intervención educativa socio-familiar y de Atención Temprana del Grado en Educación Infantil y de Relaciones Psicosociales en el Aula impartidas por la autora de este texto en el Máster Universitario en Formación del Profesorado del curso 2023-2024 se hicieron las siguientes prácticas para la educación ética y de formación democrática del profesorado:

Práctica 1: nos quitamos los zapatos.

Se insta el primer día de clase a que los estudiantes de Grado en Educación Infantil y de Máster en Formación del Profesorado, se quiten los zapatos dentro del aula. Una vez que han “obedecido”, se les pregunta por qué lo han hecho. Se formulan de igual modo estas cuestiones ¿Alguien se ha quitado los zapatos y no deseaba hacerlo? ¿Quién se ha quitado los zapatos porque la docente se lo ha pedido? De este modo, con ello, se invitaba a aproximarse al conocimiento de modo vivencial qué es la moral autónoma y heterónoma, así como la ética de mínimos y de máximos (explicándose sus fundamentos teóricos tras la práctica).

Se indica por su parte que, antes de pedir que los estudiantes se quitaran los zapatos, la docente ya se los había quitado y les pedía al entrar de modo amable y respetuoso que lo hicieran ellos, usando por tanto fundamentos de la comunicación persuasiva de Lakhani (2008) que más tarde explicaría para que los futuros docentes comprendieran la importancia de llevar liderazgo comunicativo, focalizado en lo cívico en el aula.

Con ánimo de preservar la seguridad y la higiene de los discentes, días antes del comienzo del curso, se puso en el Aula Virtual un mensaje indicando que el primer día de clase (momento en el que se realizó la primera práctica), trajeran calcetines. Con ello, se velaba porque los alumnos pudieran resguardarse del frío y no pisar directamente la superficie del suelo en caso de que no lo desearan. Pero también, se planteaba esto para que vieran el modo en que se siguen las instrucciones de los docentes (a los que se suele atribuir autoridad) sin tener demasiado claro en ocasiones el por qué o el para qué de sus indicaciones. Con esto, se iniciaba a los futuros docentes en conceptos básicos de liderazgo cívico aplicado a la función docente, poniendo ejemplos a su vez de liderazgo destructivo (Oronoz, S. 2023).

Práctica 2: Quién soy más allá de mi nombre, mi profesión y mi lugar de nacimiento.

En una segunda práctica, se pedía a los estudiantes de las titulaciones ya indicadas, que se presentaran sin decir su nombre, su profesión ni dónde habían nacido.

Para ello, debían presentarse con un objeto personal. Con esta práctica, se instaba a los futuros docentes a mirar y no sólo ver, a escuchar y no solo oír en la práctica docente para comprender que “tocamos vidas”. Además, se trabajaba la escucha activa en todo momento y el respeto por los turnos de palabra, teniendo en cuenta la ética discursiva de Habermas (Sobrevilla, 1987).

Antes de realizar la actividad en cuestión, se pedía a los alumnos a través del Aula Virtual, que trajeran preparados sus objetos personales. Con la práctica, se trataba de aproximar a los estudiantes a aspectos de autoconocimiento, de autoestima y de autoconcepto siguiendo lo referido por Schopenhauer (2007).

Práctica 3: “A problemas-soluciones”: Ensuciando el propio vaso de agua y aprendiendo a limpiarlo.

En primer lugar, se indica la necesidad de habitar en el presente para prevenir problemas de ansiedad y/o de depresión, así como la necesidad de comprender que en la vida hay cuestiones más o menos serias, y otras importantes (la vida), por lo que en caso de tener problemas, si estos tienen solución, habría que focalizarse en la misma y, en caso de no tenerla, no serían problemas, pues serían realidades que habría que integrar en la vida del mejor modo posible y respetando su impacto a nivel vital en el individuo.

Se trabaja el modo en que en ocasiones los individuos nos dejamos llevar por una emoción no dirigida, y la manera en la que el docente debería proceder para ayudar a los niños a ejercitarse de modo ético en la resolución de problemas y en llegar a consensos partiendo del disenso mediante estrategias vinculadas a la ética discursiva de Habermas (2000).

En la práctica en cuestión, sin explicar nada previamente, se instó a llenar un vaso de agua de suciedad y luego a limpiarlo en grupo (moraleja de verter agua limpia y no remover en ocasiones lo sucio, es decir, de llenar la vida de alegrías, atendiendo a las dificultades de modo adecuado y sin necesidad de "rumiar"). Con ello, los estudiantes de titulaciones universitarias vinculadas a educación, reflexionaban sobre lo sencillo que es llenar su vaso de suciedad, y sobre lo complejo que resultaba después limpiarlo sin tirar el agua, ejercitándose en la resolución efectiva de problemas.

A su vez, se ponían en práctica habilidades de trabajo en grupo y de pensamiento crítico, así como la escucha activa y la práctica dialógica para llegar a consensos, llegando a las frases finales de "A problemas soluciones", "La vida no es tan seria: aunque sí es importante", "En la vida hay problemas: con soluciones más o menos complicadas y si no hay solución, es que no es un problema, es una realidad a integrar del mejor modo posible", o en caso de que alguien viniera a ensuciar el vaso limpio del grupo (estableciendo analogía con personas que vienen a "ensuciar" el vaso de otro sin más), se fortalecían aprendizajes vinculados a lo siguiente:

- La necesidad de aprender a decir no a otros si implica una renuncia importante a decirse sí a uno mismo (siempre cuidando que no sea una actitud narcisista).
- Analizar lo que se pide y lo que se ofrece, así como el impacto de los propios actos en uno mismo y en los demás.
- Reflexionar sobre aspectos vinculados a la moral vivida (Gómez y Muguerza, 2018) que impactan en el desenvolvimiento personal en función de actos poco conectados con la ética de mínimos (Cortina, 2015) por parte de otros; tratando de conectar lo descrito con la capacidad de actuar con prudencia y sentido de la justicia y de interiorizar el mantra "tres problemas tienes: enfadarte, desenfadarte y que no me enfade yo" en caso de que otro obre de tal modo que su conducta no pueda ser universalizable y/o atente contra la ética mínima o la dignidad individual o socio-colectiva.

También se explica la diferencia entre temperamento y carácter, así como la necesidad de cuidar el carácter en el ejercicio de la función docente, comunicándose de modo asertivo, prudente y paciente (vinculando lo mismo a la frase en caso de que se vulneren límites personales razonables y/o intereses socio-colectivos democráticos de “que no te enseñe los dientes, no significa que no los tenga, bajo una perspectiva tal vez un poco estoica (Aurelio, 2019).

Práctica 4: “Mis cucharas”.

Sumado a lo anterior, se explica a los estudiantes que nuestra energía es limitada, que no todos los días se está igual, y que hay que aprender a conocerse para reconocer cuando uno tiene menos energía, estableciendo una relación análoga entre el número de cucharas del que se dispone en relación con la cantidad de energía auto-percibida para poder cuidarse y cuidar de modo efectivo.

A su vez, se cuenta la metáfora del avión, en la que se pregunta inicialmente qué harían como docentes si fueran en un avión con 30 niños y/o personas dependientes a su cargo si ocurriese un accidente ¿Se irían directos a poner las mascarillas a cada individuo que precisara ayuda? ¿Caerían en la cuenta de que si no se ponen primero su propia mascarilla sería posible que no llegaran a ayudar a los demás? Con ello, se conecta la idea de la ética como amor propio de Savater (1995), la resolución de dilemas morales y se trata de incidir en la necesidad de cuidarse a uno mismo para poder cuidar de modo eficiente a los demás.

Práctica 5: “La rana y el apego. Comprendiendo la indefensión aprendida”.

Una práctica de aula en la que se explican los diferentes estilos de apego con ranas de fieltro o de papel elaboradas previamente por cada alumno, y con velas a las que se va acercando la rana en función del estilo de apego en cuestión teniendo en cuenta los propuestos por Bowlby (1989). Antes de realizar la práctica en cuestión, se cuenta la parábola de la rana hervida, que se puede consultar en Blanco, Carbonell et al., (2013).

Durante el ejercicio, se cuenta también lo que ocurre cuando suceden situaciones de indefensión aprendida siguiendo lo descrito por Bernabé y Malmierca (1992) al respecto.

Con ello, se trata de aproximar al conocimiento de la importancia de los estilos de apego seguros para el desarrollo moral adecuado desde la primera infancia, y se

ofrecen perspectivas para favorecer el proceso de desarrollo integral del modo más adecuado en caso de identificar en los niños estilos de apego inseguros.

Práctica 6: "Mis innegociables. La necesaria comprensión, interiorización y externalización de los límites personales".

Construcción de la pirámide de no negociables, teniendo en cuenta el imperativo categórico kantiano ya mencionado con anterioridad (Kant, 2018) y la frase de la autora de este texto "Prefiero retrasar mis éxitos que profanar mis valores".

Antes de proceder a redactar en una pirámide los "no negociables", se pide a los alumnos, sin dar explicación alguna que dibujen una puerta. Cuando lo han hecho, se da la instrucción de que pinten aquello que les gustaría ver tras la misma.

Con ello, los discentes, pueden caer en la cuenta de aspectos que consideran esenciales y no negociables en el momento presente en sus vidas.

Seguidamente, se deben reflejar en una pirámide los aspectos que consideran actualmente no negociables en su vida, poniendo los más importantes en la base de la misma.

Del anterior modo, se insta a los futuros docentes a vivir desde la moral práctica, teniendo en cuenta los límites que no desean transgredir en sus vidas bajo ninguna circunstancia, invitando a tener un pensamiento flexible enmarcado en una consistencia de carácter cuidado, así como en las virtudes Dianoéticas de Aristóteles, como sostiene (Gómez, 2014).

Esos "no negociables" hacen alusión a la idea de vivir con sentido, teniendo valores y no precio (aunque el trabajo, tiene que tener un precio). Una vez que se han escrito los no negociables (que deben ser personales y controlables por el propio individuo), se insta a evaluar los mismos de modo periódico para ver si hay que modificar alguno, teniendo coherencia, consistencia y flexibilidad cognitiva.

Además de los aspectos indicados, también se aprovecha para explicar a los futuros maestros y profesores de Educación Secundaria, Bachillerato, F.P y de enseñanzas oficiales de idiomas, contenidos vinculados a la disonancia cognitiva de Festinger (1975) y a los estilos atribucionales explicados por Weiner (1985) así como contenidos sobre motivación intrínseca y extrínseca.

Prácticas bajo el enfoque teórico-práctico QDN.

El enfoque teórico-práctico empleado en todas las prácticas es QDN, orientado a reconocer lo que se quiere, lo que se debe, lo que se necesita, lo que se puede y aquello que se merece; así como para descubrir por qué se cree deber, querer, necesitar, poder, deber y merecer ciertas cuestiones.

Esta teoría es fruto de la propia actividad investigadora de la autora del presente texto, ella se basa en el trabajo en cierto modo ligado al estoicismo por su sinergia el cultivo del carácter desde el enfoque en la εὐδαιμονία (eudaimonía la felicidad basada en la vida buena), la *ἀρετή* (virtud o excelencia), la prudencia y la *ἀταραξία* (imperturbabilidad de espíritu), así como en aspectos vinculados con la educación sensible de Martínez-Domínguez (2022), y emocional.

Con ella, se trata de propiciar el pensamiento crítico, el autoconocimiento y el autogobierno, sin ser esclavo de los propios impulsos. Es decir, posibilitando la apertura hacia un modo de vivir respetuoso con la propia originalidad del individuo, con el resto de congéneres, y potenciando la toma de decisiones desde un plano de responder y no de reaccionar, es decir, procesando qué se hace, qué se dice y qué se piensa yendo más allá del mero impulso animal y procesando las posibles disonancias cognitivas (Festinger, 1975) que se viven.

Para ello, se propone que, desde la Educación Infantil, sobre todo, en el momento de la asamblea, se potencie el descubrimiento de uno mismo, fortaleciendo así un autoconcepto y una autoestima ajustados.

Teniendo en cuenta lo descrito, se pueden realizar tareas de debate, trabajo con cuentos, actividades de lecto-escritura y artísticas en las que el docente ayude a que los discentes caigan en la cuenta de qué deben, qué quieren, qué necesitan y qué pueden hacer.

Más adelante, esto abrirá paso a poder trabajar en lo que el individuo “merece”, desde un plano en el que siguiendo lo que indica Jung (1969), se haga consciente lo inconsciente, posibilitando derribar pensamientos limitantes para vivir de modo pleno, siempre respetando una ética mínima como sostiene Cortina (2015).

La teoría QDN, se fundamenta en varios aspectos teóricos que guardan relación con lo que a continuación se describe:

- División de la personalidad psíquica de Freud (1968): el “Quiero” se conecta con el “ello” del autor, el “Debo” con el “super-yo” y el “Necesito”, se vincula con la instancia que mediaría entre el “Quiero”-“Debo”, es decir, con el “Yo” de Freud (Ibidem). En este sentido, el “Quiero” guardaría sinergia

más con el cerebro animal o emocional, vinculado por ende con el deseo, con el impulso libidinoso y con el instinto de placer.

Por su parte, el "Debo" responde a la norma social, a los valores establecidos en la comunidad donde habita el individuo y a las pautas de convivencia y/o creencias en el marco de una ética de mínimos en la sociedad en cuestión. Es por ello por lo que guarda relación con el "Super-yo" de la teoría psicoanalítica.

Además, se señala que el "Necesito", aunque se conecta con el "Yo" de del autor indicado con anterioridad, al mediar entre el "Quiero" y el "Debo", en esta propuesta teórico-práctica, se conecta a su vez con la Pirámide de Maslow (1970), tal como se explicará seguidamente.

- Pirámide de Maslow (1970) y teoría QDN: el "Necesito" partiría del reconocimiento de las necesidades fisiológicas básicas. Por ejemplo "necesito comer, beber agua, sentirme querido…", y se iría escalando en todas las fases de la pirámide para llegar a la autorrealización.

Figura. 1. *Pirámide de Maslow.*

***Nota**:* Figura con licencia Creative Commons, extraída de banco de imágenes digitales.

- Imperativo categórico kantiano: obrar de tal manera que la máxima de la propia conducta pueda ser universalizable, tal como viene a indicar Kant (2018), pero sin dejarse gobernar por un buenismo sin sentido. Es decir, respetando lo que Savater (1995) indica sobre ética del amor propio.
- Sentido del asombro de Carson (2021): fomentar el asombro por las pequeñas cosas de la vida para potenciar la ilusión y la motivación en los procesos de descubrimiento personal mediante el aprendizaje.
- Teoría de la disonancia cognitiva: se conecta con la comprensión de los aspectos propuestos por Festinger (1975) de la disonancia (pensamiento, emoción, acción), ya que requiere caer en la cuenta de por qué se piensa o se siente que se quiere, debe o necesita una determinada cuestión, y lleva por ende a la posibilidad de procesar el propio comportamiento para responder (con componente cognitivo sin perder por ello la parte emocional) y no únicamente a reaccionar de modo instintivo (entendiendo la respuesta como un mecanismo elaborado a nivel cognitivo que requiere de procesos cognitivos más complejos que la mere reacción, vinculada más al instinto y a la emoción).
- Educación sensible: siguiendo lo descrito por Martínez-Domínguez (2022), la educación sensible es aquella que dispone a las personas a captar su ser original como coexistente con el origen, el cosmos y las demás personas, y las invita a ser valientes y conformarse sólo con su ser original, cultivando un mundo de "nosotros-maduros" en su día a día.
- Implicación ética del “ser” y el “deber ser” en la educación en valores: ya Hume (1981), reflexionaba sobre la implicación ética del “ser” como modo de obrar de un individuo dentro de la sociedad en relación con los demás y del “deber ser” como las normas que determinan si los actos del individuo en cuestión, son correctos o no. En este sentido, se postula el “ser” en conexión con lo que Aranguren (2003) define como moral, y Gómez y Muguerza (2018) acotan como moral vivida, y por otro lado el deber ser como esa cosa llamada ética.

> En la teoría QDN, se apuesta por descubrir si se ha vivido en el pasado y si se vive en el presente en el “debe” o en el “ser”, invitando al individuo a habitar su originalidad desde el momento actual para proyectar un futuro focalizado en el “ser” por encima del “deber ser”, bajo una perspectiva conectada con la autonomía moral, el respeto por la ética mínima y por la motivación intrínseca hacia lo considerado bueno por parte de su comunidad para lograr un “Nosotros maduro” como sostiene Martínez-Domínguez (2019).

Si bien se precisaría mayor profundización para abordar la teoría inédita QDN, aquí, simplemente se trata de aproximar al lector a sus fundamentos iniciales para poder poner en práctica la misma en la labor educativa con niños; pudiendo extrapolar lo mismo a su propia vida y a otras etapas dentro de la educación formal.

Pasos para trabajar con QDN:

Aspectos a trabajar de modo práctico:

- ¿Qué quieres?: Se potencia la introspección y el conocimiento de cuestiones emocionales y fisiológicas ligadas a lo que apetece y a lo que no, a lo que gusta y no gusta. Esto puede servir para el conocimiento de uno mismo y a su vez, si se hacen actividades cooperativas, para el conocimiento de los demás.
- ¿Qué debes?: Implica el descubrimiento, reconocimiento y reflexión sobre aspectos de valores y su conexión con la toma de decisiones para la vida democrática y la ciudadanía cívica.

> Se puede trabajar con casos prácticos, por ejemplo, a través de asambleas o al principio con cuentos infantiles en los que se pueda reflexionar sobre qué decisión debe o no debe tomar un personaje y por qué, cayendo en la cuenta de las repercusiones de los propios actos y/o en este caso de las de los personajes en cuestión.

- ¿Qué necesitas?: Con este aspecto, se invita a trabajar en el autoconocimiento y por tanto en el autoconcepto y la autoestima. Implica reflexionar sobre lo que se necesita para el bienestar físico, afectivo, social, etc. También se debe ayudar a comprender lo que no se necesita y el por qué.

Una vez que se trabaja esto con uno mismo, se podrá también hacer con los demás mediante actividades que fomenten la escucha activa, el respeto por los turnos de palabra, la conciencia moral y más adelante, respetando el desarrollo moral de los niños (Kohlberg, 1984) y la empatía.

Se debe orientar la práctica a la necesidad en uno mismo, pero conviene ir trabajando el qué necesitan los demás, vinculando la cuestión con el imperativo categórico kantiano.

Llegados a este punto, se debería invitar a reflexionar en actividades de la vida diaria para la toma de decisiones sobre qué quiere el niño, que debe y qué necesita.

Un ejemplo práctico de aula sería el siguiente: Paco no quiere comer. Se insta a Paco, un alumno de 5 años, mediante la teoría QDN a pensar en por qué no quiere comer, por qué debe comer y por qué necesita comer. Por ejemplo, Paco podría llegar a decir lo siguiente:

- No quiero comer porque no me gusta la comida que me toca.
- Debo comer porque si no lo hago, mi profe se pondrá triste (si se hace desde visión conductista), o debo comer porque es la hora de comer… Como se puede ver, el "Debo" puede llevar a una visión de trabajo axiológico de valores enfocados en heteronomía moral, pero poco a poco, se ha de instar al individuo a la autonomía moral, sin perder de vista que en cierto modo, siempre habrá un componente de motivación extrínseca para obrar o no obrar de cierta manera, aunque lo ideal y utópico sería que la toma de decisiones morales fuera por motivación intrínseca y por ende, por moral autónoma, pero no se dará esto, salvo excepciones hasta que el desarrollo moral del individuo tenga capacidad de orientación a valores universales (Kohlberg, 1984).
- Necesito comer para poder estar fuerte y jugar.

Con el ejemplo básico que se pone, queda en evidencia que el estilo educativo del educador será esencial dentro del proceso de trabajo con QDN, siendo ideal que el estilo sea democrático y a su vez, con una metodología paidocéntrica, respetuosa con los diversos ritmos, estilos y necesidades de cada estudiante y que potencie la inteligencia sensible y la originalidad (Martínez-Domínguez, y Muñoz Guitart, 2023).

Además, al trabajar con QDN, conviene hacerlo desde una visión cognitivo-conductual, y no meramente conductista, ya que, en el segundo caso, no se potenciaría el pensamiento crítico y democrático, más bien, se fomentaría la toma de decisiones por motivaciones extrínsecas, heteronomía moral y/o por obtener premios o evitar castigos (y esto no es deseable para la misión pedagógica que se propone).

Cuando el individuo vaya creciendo, si ha practicado el "qué quieres, qué necesitas, qué debes y qué puedes, podrá averiguar qué merece, pudiendo por ejemplo evitar situaciones de maltrato al detectar que no son lo que quiere, debe ni necesita.

Pongamos un ejemplo de lo anteriormente indicado: Ángel, tiene 19 años, y ha trabajado desde los 4 años con QDN a través de asambleas, dibujos y rutinas de la

vida diaria. Actualmente ha conocido a Leonor y se está planteando tener una relación afectiva con ella, pero la chica no se porta demasiado bien con él porque le grita, le insulta y eso no le gusta. Ángel, pone en práctica su pirámide con la teoría QDN y llega a la siguiente conclusión:

> Q: Ángel quiere estar con Leonor porque le parece atractiva y divertida. Además, sus amigos empiezan a tener relaciones y tiene un poco de presión social.
>
> D: Ángel siente que debe tener una relación, pero a su vez, le genera disonancia cognitiva el hecho de que Leonor no le trate bien siempre. Necesita: Ángel, tras evaluar los elementos que le generan disonancia cognitiva (pensamientos, sentimientos y actos), decide que Leonor no parece ser lo que necesita en su vida afectivo-amorosa.
>
> Gracias al trabajo con QDN, Ángel llega a comprender lo que merece, tomando su decisión de modo razonado, sin perder de vista la parte emocional. Él puede querer estar con María, sentir que en cierto modo debe (porque sus amigos tienen relaciones o porque en su familia le indican que tiene que tener novia), y puede también creer que necesita en cierto modo a la chica porque con ella se lo pasa bien, aunque si se detiene a pensar más, tal vez llegue a concluir, que no necesita que le hablen mal, que le griten… en definitiva, puede sentir en un primer momento que quiere, debe e incluso, aducir razones para ver que necesita esa relación pero… ¿Es lo que merece? Claramente no merece ser tratado mal (nadie lo merece).
>
> María debe cuidarse y comprender sus traumas de infancia para traspasar eso que cree deber, querer, poder y necesitar y así, pasar a la pirámide B, la pirámide del “merecer”.
>
> Cuando se empieza a trabajar con el método QDN en la vida adulta, se puede caer en un peligro y es, en seguir al pie de la letra lo que se cree querer, deber y necesitar, lo que lleva a que el componente P (Poder) esté limitado por creencias limitadoras, por traumas de infancia no sanados y/o por violencia dentro de cualquier ámbito de la vida de los sujetos.

Por ello, se recomienda comenzar a usar la teoría con una metodología adaptada a la infancia desde la más temprana edad. Posibilitando así no únicamente el pensamiento ético y la actitud democrática desde la Educación Infantil, si no el razonamiento moral autónomo para la moral vivida (Gómez y Muguerza, 2018), es decir práctica, así como la ciudadanía cívica desde la toma de decisiones democrática y respetuosa con lo que Martínez-Domínguez (2019) >considera el nosotros funcional y maduro.

Ya en la vida adulta, el individuo podrá comprender si dentro de QDN, la pirámide que le sale tiene tendencia al “Debo”, “Quiero” o “Necesito” y podrá trabajar activamente para que su pirámide sea sólida y equilibrada.

- Si vive en el “Quiero”, puede caer en una vida narcisista, egocéntrica y no madura que acabe en vicios y una vida poco virtuosa.
- Si vive en el debo, será el perfecto individuo de la era posmoderna, focalizado en producir (para otros) y podrá correr el riesgo de acabar desvinculándose de su propia naturaleza.
- Si vive en un “Necesito” no maduro, será alguien dependiente.

Se acota que el “Necesito” maduro, implica la responsabilidad de conocerse a uno mismo de modo honesto y coherente, averiguando las capacidades de acción y aceptando una interdependencia positiva, es decir, con una visión autónoma de la vida, pero sin apostar por una independencia insensata, ya que el ser humano es interdependiente. Es decir, lo ideal sería caer en la cuenta de qué se puede y qué no se puede hacer, saber pedir ayuda si se precisa, darla (sin caer sistemáticamente en el síndrome del rescatador) y abrazando que, para crecer, el humano precisa de otros humanos, pues somos seres sociales como indica Fromm (2007).

Cabe destacar que el trabajo con QDN, debe precederse y a su vez continuarse con el trabajo de los innegociables o no negociables, pues, conocer lo que no es negociable en la propia vida (estando abierto a modificaciones éticas), ayudará al individuo a vivir desde una visión de preferir retrasar sus éxitos que profanar sus valores, por lo que su estilo de vida será presuntamente más democrático y cívico.

Cuando un humano sabe lo que quiere, lo que debe y lo que necesita, conociendo sus “no negociables” pero con capacidad dialógica, flexibilidad cognitiva (siempre que se respete la ética mínima) y con apertura, estará en disposición de habitar para lo que “Merece”, no un merecimiento egocéntrico, sino un merecimiento basado en lo que quiere, debe, necesita y puede (ya que en ocasiones hay limitaciones que condicionan lo que se puede o no se puede hacer, como las económicas, sociales, de salud, etc. Por ello es preciso que se trabaje a la misma vez el autoconcepto y la autoestima, pero todo ello, cayendo en la cuenta de que pocas cosas en la vida son determinantes).

Entonces, se podría pasar de la pirámide A del QDN a la B del Merezco B-N.

De igual modo, cuando el individuo tiene un nivel de desarrollo evolutivo que supera la etapa preoperatoria propuesta por Piaget (1968), partiendo de las ideas de Maslow (1970) en lo concerniente a su pirámide, en función de en qué nivel de sus “peldaños” sienta que suele estar con más frecuencia, podrá hacer reflexiones de autoconocimiento para reconocer si su tendencia es cúspide o base. Según la teoría QDN, las características básicas de ambas tendencias serían las siguientes:

***Tabla 3**. Tendencias dentro de la teoría QDN.*

Tendencia base	**Tendencia cúspide**
Tipo de personalidad: calmados, con tendencia a la reflexión, a pensar antes de actuar, a responder en lugar de reaccionar, con sólidos modos de proceder, aunque en algunos casos pueden presentar esquemas de comportamiento rígidos.	Tipo de personalidad: alegres, entusiastas, soñadores, con muchos proyectos en mente y con tendencia a no acabarlos, pueden resultar poco coherentes en ocasiones, a ser poco realistas y a olvidar cubrir necesidades básicas de sus vidas.
Orientación en la pirámide de Maslow (1970): se enfocan en las necesidades básicas, por lo que son muy realistas, poco soñadores y, por ende, pueden presentar dificultades para la autorrealización.	Orientación en la pirámide de Maslow (1970): en la teoría QDN, estrían en lo que Platón denominaba “Mundo de los Sentidos”, pero si se centran, pueden construir una base sólida para poder llegar a autorrealizarse.
Peligros: exceso de prudencia, falta de creatividad, monotonía en sus proyectos de vida.	Peligros: no suelen calibrar el peligro, olvidan atender a necesidades básicas, son como “un bólido muy potente, con frenos de bicicleta”.
Lo ideal sería que el individuo logre construir su pirámide inicial o “0” de modo completo, respetando su tendencia y valorándola de modo positivo. Si un individuo tiene tendencia cúspide, tendrá que trabajar en su parte base (sin dejar de lado su orientación cúspide) y, por el contrario, si un individuo tiene tendencia base, sería preciso que también cuidase la parte cúspide con el objetivo de completar la pirámide.	

En lo que a lo anteriormente descrito concierne, se resalta que para lograr construir la pirámide inicial o “0” de modo completos, lo ideal sería seguir los siguientes pasos para poder construir la pirámide inicial de la teoría QDN del siguiente modo:

1. *Construir una primera pirámide con los propios innegociables*

Conviene que se revise la misma al menos una vez al año porque lo lógico es que esta, pueda modificarse en algunas cuestiones, ya que dependerá de la etapa evolutiva del individuo aquellas cuestiones que no son negociables en su vida.

Los no negociables deben redactarse teniendo en cuenta lo que está en manos del propio sujeto, no de los demás. En la etapa de pre-escritura, los niños pueden expresar de modo oral lo que no es negociable en esos momentos de sus vidas y el maestro/a lo reflejará por escrito en su pirámide. También lo pueden hacer con dibujos. Para esto, suele ser útil hacer una primera práctica de dibujo inconsciente en el que se dice a los niños que hagan estos pasos:

a) Pintar una puerta.

b) Pintar lo que les gustaría ver detrás de la puerta.

Las variables didácticas se incluirán en función del desarrollo evolutivo. Esto puede ayudar a identificar los aspectos importantes en la vida de los alumnos para ayudarles en la construcción de sus "no negociables o innegociables".

2. *Trabajar en la construcción de la pirámide "0" o inicial de la teoría QDN*

Se puede trabajar en la construcción de la pirámide "0" o inicial, mediante asambleas, cuentos, casos prácticos… así se descubrirá la tendencia "Cúspide" o "Base" y se podrá comenzar a trazar la pirámide A en la que se trabajará el "Quiero", "Debo", "Necesito" y el "Puedo".

3. *Deconstrucción de la pirámide A y paso a la pirámide B (QDN → M) desde el proceso de hacer consciente lo inconsciente*

Cuando el individuo esté en etapa de orientación a la norma social según Kohlberg (1984), podrá comenzar a "deconstruir" su pirámide A, haciendo consciente lo inconsciente tal como diría Jung (1969), y cayendo en la cuenta de qué es lo que en el momento presente quiere, debe, necesita y puede, y por qué cree deber, querer, necesitar y poder.

Con ello, se podrá caer en la cuenta de determinadas tendencias arraigadas por cuestiones vividas con anterioridad y habitar en el presente lo que con

fundamentos de pensamiento crítico se quiere, se debe, se necesita y se puede en el momento presente.

A su vez, en dicho momento, se podrá seguir reflexionando en si el individuo tiene la tendencia cúspide o base.

Cuando el individuo reconozca su tendencia, caiga en la cuenta de la pirámide A de QDN, y pueda pasar a la pirámide B (QDN→M), estará en principio en condiciones por ejemplo de vincularse con otras personas de modo eficiente, prudente y ético, ya que podrá hacerlo desde lo que merece, sabiendo lo que quiere, lo que debe, lo que necesita y puede, y respetando a su vez esto en el otro individuo (que debería tener ambas pirámides sólidas también).

Cuando un individuo con pirámide no completa con tendencia base se une con otro base con pirámide no completa, la tendencia en la relación es el aburrimiento. Cuando el caso es con tendencia cúspide con otro cúspide, la tendencia es a llevar una vida algo caótica y disfuncional. Por otro lado, un base con un cúspide, el base se puede desquiciar y el cúspide aburrir. Lo mismo ocurre en el caso cúspide-base.

Lo ideal sería, como se ha indicado, que los individuos, gracias al trabajo con QDN desde la infancia, puedan llegar lo antes posible a la construcción completa de su pirámide A QDN, así como de la B (QDN→M) y conocer su tendencia, siendo lo sensato la conexión entre personas con pirámide completa tendencia cúspide y pirámide completa tendencia base. De este modo, podrían estar en relaciones en las que se quieren, saben lo que deben y no deben hacer y parten de un “Necesito” funcional enfocado en la interdependencia positiva y no en la dependencia tóxica o en la falta de autonomía.

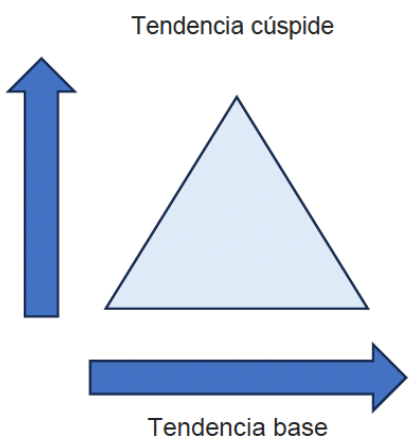
Así pues, el que sabe lo que quiere, debe, necesita, puede, el por qué de ese querer, deber, necesitar y poder, y a su vez trabaja en sus creencias limitantes y en sus heridas del pasado, puede descubrir aquello que merece, no desde el ego, si no desde la coherencia en un carácter fuerte tal como sostiene De Soria (1997).

Esto es tan importante como que podrá diferenciar en un trabajo lo que quiere y lo que necesita. Por ejemplo: quiero ser empleado de tal empresa, pero necesito que la empresa me ofrezca las condiciones adecuadas para mí, porque yo sé lo que ofrezco a la misma y entonces, como el que da, puede pedir, entiendo que puedo pedir lo que merezco (y de modo asertivo, podrá renunciar si la empresa no le da lo que merece, porque no concuerda con sus expectativas).

Tal como se puede observar, el método propuesto dentro de la teoría QDN, requiere de tiempo, pero conviene empezar a acompañar en el aprendizaje de estas

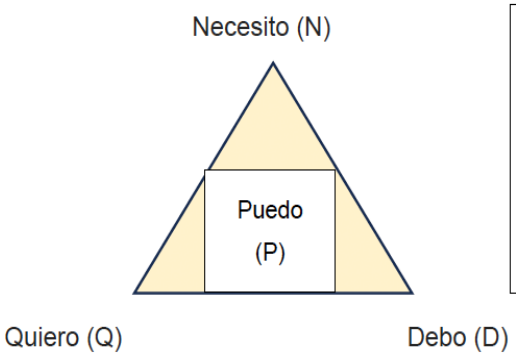
cuestiones a los niños desde la infancia, ya que, si ellos se conocen a sí mismos, podrán tener un comportamiento democrático, asertivo y cívico.

Figura 2. *Tendencia "Cúspide" o "Base" en la pirámide inicial o "0" QDN.*



Para trazar la "pirámide completa", la persona con tendencia cúspide, debe fortalecer su base, y la persona con tendencia base, ha de focalizarse en mejorar habilidades propias de la tendencia cúspide. En el momento que la pirámide inicial esté completa (respetando y valorando positivamente la tendencia que se tenga), se podrá pasar a la pirámide A y B de QDN para fortalecer habilidades que lleven a potenciales relaciones interpersonales satisfactorias y al pensamiento crítico ético focalizado en la actitud democrática y respetuosa para con uno mismo y con los demás.

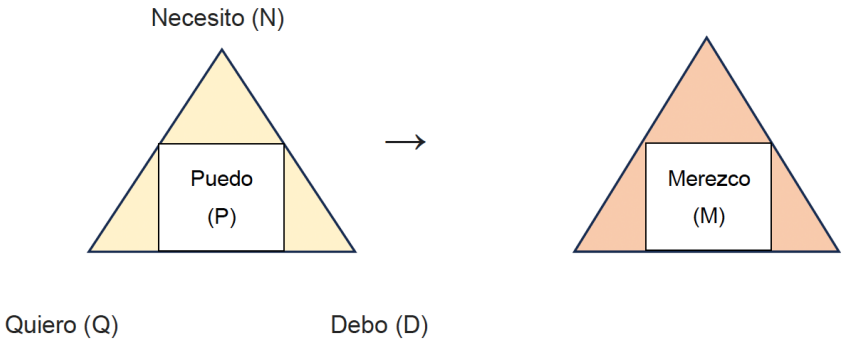
Figura 3. *Pirámide A (QDN).*



En el momento en el que el individuo es capaz de trazar lo que quiere, debe, necesita y puede, será el inicio de la posibilidad de profundizar en el conocimiento de sí mismo y tratar de descubrir por qué cree deber, querer, necesitar y poder ciertas cuestiones, para así, ser capaz más delante de habitar en lo que "merece" desde una sana autoestima, un autoconcepto ajustado y un enfoque democrático y con moral vivida.

Figura 4. *Pirámide B (QDN→M).*

. Pirámide B (QDN→M).



Cuando el individuo comprende que en ocasiones lo que cree deber, querer, necesitar y poder, se vincula con aspectos de su inconsciente (tal vez por traumas, heridas de infancia, patrones aprendidos interiorizados, tendencias, etc.), con un trabajo consciente de autoconocimiento, focalizado en la moral vivida, en el respeto por la ética de mínimos, huyendo del narcisismo y abrazando la propia originalidad y demás cuestiones, podrá comenzar a trazar la pirámide B, saliendo de la pensada pirámide A de QDN y habitando en un "Merezco" sensible, original, respetuoso para con uno mismo y para con los demás, ajustado, realista y coherente.

A continuación, se plasman algunos de los enfoques pedagógicos que se pueden tener en cuenta para fomentar la reflexión ética en niños.

8. Enfoques pedagógicos para fomentar la reflexión ética en niños

Tal como sostienen Ríos, Gerena, et al., (2016), fomentar la reflexión ética en la primera infancia es fundamental para el desarrollo moral. Algunos enfoques pedagógicos efectivos para lograr esto, incluyen el uso de las siguientes estrategias pedagógicas:

- Uso de cuentos y narrativas que presenten dilemas morales.
- Habitacionismo de Martínez-Domínguez (2015) como paso a una educación sensible, original y personalizada.
- Modelado de comportamientos éticos por parte de los adultos.
- Promoción de discusiones abiertas y respetuosas sobre temas éticos adaptados a los intereses de los niños, pudiendo resultar útil seguir la mayéutica socrática y la ética discursiva de Habermas para ello (Oronoz, 2020).
- Fomento del aprendizaje de habilidades de resolución de conflictos y toma de decisiones éticas.

- Prácticas vinculadas al aprendizaje cooperativo y al liderazgo cívico en el aula (Oronoz, 2023).
- Actividades artísticas, cooperativas y vivenciales para poner en práctica la teoría QDN con una metodología paidocéntrica, activa, lúdica y respetuosa para con la originalidad del individuo, su sensibilidad y con los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los individuos.

Estas son algunas cuestiones que pueden ayudar a los niños a desarrollar su capacidad de reflexionar sobre aquello que socialmente se considera correcto y sobre lo que se considera incorrecto, así como a tomar decisiones vinculadas con la moral vivida en su vida diaria y teniendo en cuenta el respeto por la ética de mínimos (Cortina, 2015).

9. Actividades prácticas para desarrollar la conciencia moral en el aula de educación infantil

Existen gran cantidad de propuestas prácticas de actividades didácticas para favorecer el desarrollo de la conciencia moral en el aula de Educación Infantil. Entre ellas, se destacan las siguientes:

- Cuentos y narrativas morales: Utilizar cuentos y narrativas que presenten dilemas morales y fomenten la reflexión sobre valores como la honestidad, la amistad y la solidaridad.
- Juegos de roles: Permitir a los niños representar situaciones cotidianas donde puedan tomar decisiones éticas y discutir las consecuencias de sus acciones.
- Debates y discusiones: Promover debates guiados sobre temas éticos relevantes para los niños, animándolos a expresar sus opiniones y escuchar las de los demás.
- Proyectos de servicio comunitario y de liderazgo cívico: Involucrar a los niños en proyectos que promuevan el cuidado del medio ambiente, la ayuda a personas necesitadas o la promoción de la igualdad y la justicia.

Estas actividades pueden ayudar a los niños a desarrollar su conciencia moral y a comprender la importancia de actuar de manera democrática y respetuosa en su día a día.

10. Promoción de la actitud democrática en el aula y herramientas para fomentar la participación y el diálogo entre los niños

Para promover la actitud democrática en el aula, es importante fomentar la participación activa de todos los estudiantes en la toma de decisiones, así como respetar las opiniones y puntos de vista de los demás, promover el diálogo abierto y constructivo, y enseñar valores como la igualdad, la tolerancia y el respeto.

Pero, más allá de lo indicado en el anterior párrafo, lo esencial es que el maestro o la maestra sea un verdadero modelo de referencia en cuanto a cuestiones cívicas concierne y que, con su proceder, denote compromiso social, apertura al diálogo ético y a la Democracia en todo momento.

Por otro lado, entre las herramientas que se destacan para fomentar la participación y el diálogo democrático entre los niños, caben destacar las siguientes:

- Asambleas escolares: Permiten a los niños expresar sus opiniones y tomar decisiones en conjunto.
- Juegos de rol: Ayudan a los niños a entender diferentes perspectivas y a practicar la empatía.
- Debates: Fomentan el pensamiento crítico y la argumentación respetuosa.
- Proyectos colaborativos: Promueven el trabajo en equipo y la resolución de problemas de manera conjunta.
- Encuestas y votaciones: Permiten a los niños expresar sus preferencias y tomar decisiones de manera democrática.

Para todas estas propuestas, se recomienda seguir los pasos de la ética discursiva de Habermas (2000) y de la Mayéutica tal como se puede ver en Oronoz (2020).

Si bien todo esto sería posible implementarlo en el segundo ciclo de Educación Infantil, se debe tener en cuenta que ha de ser adaptado al desarrollo evolutivo de los discentes en el primer ciclo de dicha etapa educativa, sobre todo, porque de 0 a 3 años, el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, todavía no permite como tal, efectuar debates ni otras cuestiones aquí planteadas. No obstante, se pueden hacer diversas actividades para ir fortaleciendo las habilidades que se precisarán a posteriori para la práctica de actitudes democráticas, dialógicas y éticas.

En el anterior sentido, Para promover una actitud democrática en el aula de Educación Infantil en el primer ciclo de dicha etapa educativa, se pueden

considerar las siguientes cuestiones y herramientas en función del nivel en cuestión:

Tabla 3. *Actividades para potenciar el pensamiento ético y la actitud democrática en el primer ciclo de Educación Infantil.*

Nivel 0-1 años	Nivel 1-2 años	Nivel 2-3 años
Exploración Sensorial: Fomentar la exploración y el juego con juguetes que estimulen el desarrollo sensorial. Por ejemplo, con el cesto de los tesoros. **Opciones de elección:** Ofrecer diferentes opciones de actividades y/o materiales, ropa… para que elijan, incluso a esta temprana edad. **Juegos de comunicación verbal y no verbal:** Utilizando sonrisas, gestos y contacto visual para fomentar la interacción y el diálogo.	**Actividades grupales:** Incentivar actividades que requieran turnarse y compartir recursos, teniendo en cuenta que los niños, por lo general, en este nivel, tienen todavía juego en paralelo. **Juegos con reglas sencillas:** Introducir reglas básicas durante el juego que todos los niños deben seguir. **Tarjetas de imágenes:** Usar tarjetas o juguetes para ayudarles a tomar decisiones sobre sus actividades, potenciando la capacidad de elección.	**Juego (paralelo) cooperativo:** Promover juegos donde las tareas deben completarse en conjunto, adaptándose siempre al desarrollo evolutivo de los discentes. **Expresión de opiniones:** Permitir que expresen sus preferencias sobre las actividades que les gustan, comidas, ropa, juguetes, etc. **Asambleas grupales:** Implementar conversaciones grupales donde cada niño tenga la oportunidad de expresarse sobre su día o sus sentimientos, aprendiendo a respetar el turno de palabra y participando activamente.

Estas herramientas, buscan sentar las bases para interiorizar valores democráticos y para practicar habilidades que llevarán a la ciudadanía cívica desde el pensamiento ético y la actitud democrática, como la práctica y la autonomía interdependiente en la toma de decisiones, el respeto por los turnos de palabra, la expresión de opiniones de manera respetuosa, y el inicio en las habilidades vinculadas a la resolución de problemas, tratando de fomentar la construcción de un autoconcepto y de una autoestima ajustada desde las edades más tempranas.

11. Evaluación de la enseñanza del pensamiento ético y la actitud democrática

La evaluación de la enseñanza del pensamiento ético y de la actitud democrática, se debe llevar a cabo de manera integral y continua a lo largo del curso. Por su parte, se recomienda hacer un seguimiento en toda la vida escolar de los discentes, teniendo muy presente la importancia de las familias y/o de los tutores legales en los aspectos socio-educativos de los menores.

Para ello, conviene emplear diferentes estrategias de evaluación, como pruebas prácticas, debates en clase, análisis de casos éticos, dibujos, participación en las actividades propuestas en la asamblea, entre otros. Además, se insta a valorar no solo el conocimiento adquirido, sino también la capacidad de reflexión crítica, el respeto hacia las opiniones de los demás, la participación activa en debates, así como la aplicación de los principios éticos y democráticos en las actividades cotidianas.

Los estudiantes deberían recibir retroalimentación constante para que puedan mejorar su comprensión y aplicación de estos conceptos a lo largo del curso.

Para lograr lo anterior, resulta fundamental que se redacten adecuadamente los objetivos y los criterios de evaluación específicos para tal cuestión en la planificación didáctica, para lo que se recomienda lo siguiente:

Redacción de objetivos didácticos:

- Redactar los mismos en infinitivo, de modo realista, medible y de forma que puedan ser alcanzables.
- Diferenciar entre los objetivos a alcanzar por parte de los estudiantes y por parte de los docentes. En el caso de la formulación de objetivos para los niños, deben redactarse en términos de capacidades de estos, y puede ser útil pensar en la fórmula siguiente “que el niño sea capaz de", en este sentido, se

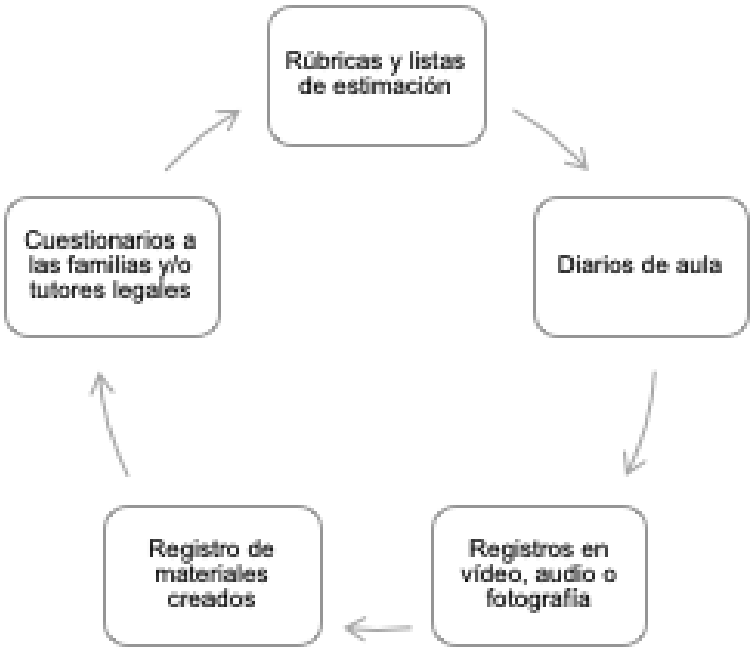
señala que sería inadecuado redactar objetivos para los niños como "Fomentar el pensamiento democrático mediante actividades en la asamblea con el método propuesto en la teoría QDN" (ya que esto sería algo a alcanzar por parte del maestro, no de los niños).

- Diseñar los objetivos específicos de modo muy concreto para facilitar la redacción de criterios de evaluación, creando los mismos con el fin de lograr completar la totalidad del objetivo general planteado.

En cuanto a los criterios de evaluación, los mismos deben ser extraídos de los objetivos específicos (u operativos si los hubiere); han de ser realistas y servir para medir el grado de consecución de estos, por ejemplo: "Respeta el turno de palabra en las actividades de asamblea realizadas con el método QDN" (Siempre, casi siempre, a veces, nunca).

En cuanto a la utilización de instrumentos de evaluación para medir el progreso en el aprendizaje de cuestiones éticas y democráticas en los niños, se destacan los siguientes:

Figura 5. *Instrumentos de evaluación para el proceso de aprendizaje-enseñanza de cuestiones vinculadas a la ética y a la actitud democrática en Educación Infantil.*



En cuanto a los registros en vídeo, audio o fotografía, se debe tener en cuenta que siempre se debe contar con la autorización de los tutores legales de los alumnos.

En cuanto al registro de materiales creados, se hace alusión a guardar cuentos, creaciones artísticas y/o gráficas de los niños, etc.

Por su parte, los cuestionarios orientados a las familias y/o tutores legales, pueden servir para conocer aspectos importantes del proceso de evolución sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de las cuestiones referidas en el entorno familiar.

12. Discusión y conclusiones

A lo largo del presente texto, se ha contextualizado y justificado la importancia de la didáctica del pensamiento ético y de la actitud democrática en Educación Infantil.

Por otro lado, se han analizado algunos de los fundamentos teóricos más relevantes de la cuestión de estudio, se han indicado algunas de las teorías pedagógicas que se consideran de interés para abordar el proceso de aprendizaje-enseñanza de los aspectos ya referidos; así como las metodologías y estrategias para promover el pensamiento ético, destacándose aquí, la formulación de la teoría QDN.

Además, se han reflejado algunos enfoques pedagógicos que pueden servir para fomentar la reflexión ética en niños desde la Educación Formal con niños de 0 a 6 años, y se han propuesto actividades prácticas para fomentar el desarrollo de la conciencia moral en el aula de la etapa educativa ya señalada.

También se ha dedicado un espacio a la importancia de la promoción de la actitud democrática en el aula desde la concepción del maestro como líder cívico y cultural, y se han indicado herramientas que pueden ser útiles para fomentar la participación y el diálogo democrático entre niños, adaptándose siempre a su nivel de desarrollo evolutivo, así como a sus diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje.

De igual modo, se ha recopilado información sobre la evaluación de la enseñanza de los aspectos propuestos y se ha puesto énfasis en la relevancia de la formación de docentes que están o que estarán a pie de aula, ocupándose de la educación desde una formación cívica integral, que va mucho más allá de la mera información o transmisión de cuestiones axiológicas (Martínez-Gómez, 2010) vinculadas a los valores prosociales.

Para concluir, se enfatiza en la idea de que los maestros, han de estar al servicio del florecimiento de sus alumnos. Para ello, resulta preciso que caigan en la cuenta de que cada día tocan vidas en sus aulas, teniendo por ende que cultivar su carácter y su voluntad para “Querer”, “Deber” y “Poder” (siguiendo la teoría QDN) hacerlo con respeto, prudencia y virtud, en pro de contribuir a una humanidad más humana.

Lo anterior, parece concordar a la luz de lo descrito en este texto, con eso que se “Necesita”, y con lo que individuos “Merecen” para habitar desde, por y para practicar la moral vivida no heterónoma de modo democrático, virtuoso, respetando la propia originalidad (Martínez-Domínguez y Muñoz Guitart), y sin perder de vista la ética como amor propio (Savater, 1995).

13. Referencias bibliográficas

Albert, M. Y Manzanero, D. (2023) *Vulnerabilidad, persona, Bioética*. Tirant lo Blanch.

Amar, J. J. A. (1998). Educación Infantil y desarrollo social. Investigación y Desarrollo, (7), 1-17.

Aurelio, M. (2019). *Meditaciones*(Vol. 5). RBA Libros.

Aranguren, J. L. L. (2003). *La ética y su etimología*. Arbor, 174(687-688), 591-606.

Bernabé, J. R. Y., y Malmierca, J. L. M. (1992). *Indefensión aprendida en sujetos humanos y su inmunización. Influencia del estilo atribucional y de los programas de reforzamiento.* Revista Latinoamericana de Psicología, 24(3), 301-321.

Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego.* Buenos Aires: Paidós.

Carson, R. (2021). El sentido del asombro (Vol. 84). Encuentro.

Blanco, L., Carbonell, C., Rodríguez, E., y Verdaguer, E. (2013). *Lo ves, lo quieres, lo tienes.* Ponencia leída el 10 de mayo de 2013 en las XIII Jornadas Psicoanalíticas del EPBCN, tituladas «Aperturas en psicoanálisis (II)», y celebradas en la sede del EPBCN los días 10, 11 y 12 de mayo. Accesible en este enlace.

Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural.* Educere, 5(13), 41-44.

Cortina, A. (2015). *¿Para qué sirve realmente…? La ética.* Paidós.

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano.* Siglo XXI de España Editores.

De Soria, A. B. M. (1997). *Educación del carácter-educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau* (Doctoral dissertation, Universidad de Navarra).

Fernández I Barrera, J. (2009). *Los niños y niñas ¿Ciudadanos de hoy o de mañana?* Revista Alternativas. Cuadernos de trabajo social, Nº 16-2009, [111-126], Issn: 1133-0473 © Universidad De Alicante

Festinger, L. (1975). *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Instituto de Estudios Políticos.

Freud, S. (1968). *La división de la personalidad psíquica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fromm, E. (2007). *La vida auténtica*. Paidós.

Gomez, C. (2014). *Paideia: un proceso educativo para las virtudes dianoéticas en el hombre según Aristóteles desde la Ética Nicomáquea*. Palibrio.

Gómez, C., y Muguerza, J. (2018). *La aventura de la moralidad (Paradigmas, fronteras y problemas de la ética).* Alianza editorial.

González Milea, A. (2022). *Ética, estética y política de la complejidad en la escuela: enseñar competencias sociales en Educación Infantil*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 13(25).

Gútiez Cuevas, P. (1995). *La educación infantil: modelos de atención a la infancia.* Revista complutense de educación.

Habermas, J. (1984). *Questions and counterquestions.* Praxis International, 4(3), 229-249.

Habermas, J. (2000). *Conciencia moral y acción comunicativa.* Barcelona: Península

Hierro, J.S.-P. (1970). *Problemas del análisis del lenguaje moral.* Editorial Tecnos.

Hume, D. (1981). *A Treatise of Human Nature, Oxford:* Clarendon Press.

Hegel, G. W. F. (2016). *Hegel I* (*Vol. 10).* RBA Libros.

Jung, C. G., y Pacheco, J. L. (1969). *Los complejos y el inconsciente*. Madrid: Alianza.

Kant, I. (2018). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres.* Alianza editorial.

Kohlberg, L. (1984), *La comunidad justa en el desarrollo moral, en: el sentido de lo humano, valores, psicología y educación.* Santafé de Bogotá, Edit. Gazeta.

Kohlberg, L. (1958). *The development of modes moral thing and choice years ten to sixten.* University of Chicago.

Kohlberg, L. (1987). *El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral.* En J.A. Jordán; F. Santolaria (Comps.). La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas. Barcelona: P.P.U. 85-114

Lakhani, D. (2008). Persuasión. *El arte de influir y obtener lo que desea.* Profit.

Lledó, E. (2022). *Memoria de la ética*. Taurus.

Martínez-Domínguez, L. M. (2015). *El habitacionismo: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea.* Revista de investigación en educación, 13(1), 27-52.

Martínez-Domínguez, L. M. (2019). *Escuela de familias. Del arte a la educación.* Dykinson.

Martínez-Domínguez, L. M. (2022). *Educación Sensible. Marco pedagógico y espíritu educativo.* Almuzara Universidad.

Martínez-Domínguez, L.M. y Muñoz Guitart, M. (2023). *Educación sensible a la originalidad.* Cuestiones pedagógicas, 1 (32), 31-46. https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.02.

Martínez Gómez, J. A. (2010). *En torno a la axiología y los valores. Contribuciones a las ciencias sociales.* Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/07/jamg3.htm

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality.* USA: Harper & Row, Publishers, Inc. Recuperado de https://www.eyco.org/nuovo/wp-content/uploads/2016/09/Motivation-and-Personality-A.H.Maslow.pdf

Nomen, J. (2018). *El niño filósofo*. Cómo enseñar a los niños a pensar por sí mismos. Arpa.

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities.* Princeton: Princeton University Press. DOI10.1515/9781400883509.

Nussbaum, M. C., y Mosquera, A. S. (2012). *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós.

Ortega y Gasset, J. O. (2015). *Misión de la Universidad*. Cátedra.

Oronoz, S. (2020). *Educación en valores a través de la literatura, la mayéutica y la ética discursiva: una aproximación práctica a la formación cívica en Educación infantil.* Aula de Encuentro, 22(2), 58-85.

Oronoz, S. (2022 a). *Ética, moral y educación. Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular y metodológica desde la primera infancia.* Tesis doctoral dirigida por Hortal, J.E. Universidad Rey Juan Carlos. Burj Digital.

Oronoz, S. (2022 b). *El método RED: retos éticos docentes para la formación del Profesorado a través de la resolución de dilemas morales*. En Del Mar, M., Barragán, A.B., et al (Comp) (2022). *Innovación Docente e investigación en educación: experiencias de cambio en la metodología docente.* Dykinson.

Oronoz, S. (2022 c). *El nosotros global en la formación del profesorado: El aula como ágora de ética y Democracia*. En Arroyo, L., y Hernán, I. (2022). *Formándonos para educar: aportaciones en investigación e innovación educativa.* Thomson Reuters. Aranzadi.

Oronoz, S. (2023). *Liderazgo cívico e inteligencia sensible vs liderazgo destructivo y triada oscura de la personalidad.* En El Derecho, la Empresa y la Comunicación en la sociedad de la información (pp. 189-232). JM Bosch Editor.

Oronoz Rodríguez, S., y Sevilla-Vallejo, S. (2023). *The story as a tool for moral bioimprovement and preservation of cultural heritage.* International Journal of Multicultural Education, 25(1), 222-236.

Palacios, J., y Paniagua, G. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad.* Alianza Editorial.

Pérez-Pueyo, Á., Alcalá, D. H., Gutiérrez-García, C., y Garijo, A. H. (2019). *Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda.* Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 5(2), 559-565.

Peterson, C., Seligman, M. E., y Vaillant, G. E. (1988). *Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: a thirty-five-year longitudinal study.* Journal of personality and social psychology, 55(1), 23.

Piedrahíta, C. (1995). *Construcción de la conciencia moral en los contextos educativos.* Revista Universidad Incca de Colombia, No. 9.

Prado, J. (1950). *La Ciudad y Torre de Babel:* (Gén. 11, 1-9).

Piaget J. (1968). *Educación e instrucción.* Buenos Aires: Proteo.

Ríos, L. F. M., Gerena, S. V., Camacho, L. N., y Arbelaez, J. G. (2016). *Socioafectividad y desarrollo moral en la primera infancia.* Horizontes pedagógicos, 18(1), 73-80.

Rodríguez-Martínez, M.C. (2014). *Mercantilización de la educación y domesticación de la sociedad.* Cuadernos de pedagogía.

Savater, F. (1995). *Ética como amor propio.* Grijalbo mondadori.

Scheler, M. (2014). *Metafísica y axiología, en particular, ética* (Vol. 50). Encuentro.

Sobrevilla, D. (1987). *El programa de fundamentación de una ética discursiva de Jürgen Habermas. Ideas y valores*, *36*(74-75), 99-118.

Vargas, J.E. (2009). *Formación de la conciencia moral: referentes conceptuales. Revista Educación y Desarrollo Social*. Bogotá, D.C., Colombia - Volumen 3 - No. 1 Enero - Junio de 2009 - ISSN 2011-5318. Págs. 108-128.

Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement, motivation and emotion. sychological Review, 92, 548-573.*

Capítulo 8. El ABP y el conocimiento del medio en Educación Infantil

Mª Isabel de la Rubia Rivas
Universidad Rey Juan Carlos/FERSE

1. Introducción

La educación infantil se ha regulado en la última legislación educativa española, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE 2020). Por medio de este corpus legislativo, el estado y las comunidades autónomas terminan de fijar una serie de contenidos mínimos que, concretamente en el caso de la Comunidad de Madrid, el legislador entiende como una herramienta que "procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado con una visión global y se adaptará a sus ritmos de trabajo" (Comunidad de Madrid, 2022).

Es importante reparar en las características de esta etapa, en la que, al contrario que en los niveles educativos obligatorios y/o superiores, no se encuentran el número y la variedad de asignaturas que nos permitan una diversificación más clara y mayor de los contenidos. Así, en el caso de este nivel educativo, lo que encontramos es la presencia de tres áreas: crecimiento en armonía, descubrimiento y exploración del entorno y comunicación y representación de la realidad (LOMLOE, 2020). No obstante, aunque pudiera parecer que en estas áreas no tienen cabida los contenidos tradicionales, debemos especificar que, dentro de cada una de ellas daremos con algunos elementos que se refieren a la relación de los alumnos de esta etapa de infantil con el medio que les rodea. Será precisamente en este nivel y en torno a estos contenidos, en donde hagamos mayor hincapié en el presente capítulo.

El aprendizaje de las Ciencias Sociales y su trascendencia como elemento esencial en el desarrollo de la ciudadanía ha sido una constante desde el surgimiento de los estados nación, cuyo interés en estas disciplinas respondía precisamente, entre otras cosas, a la construcción de un espacio con unos valores comunes. La irrupción de las llamadas nuevas metodologías o metodologías innovadoras, entre las que destaca sin duda el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en donde el alumno pasa a ser el protagonista y no el sujeto de aprendizaje, constituye en los últimos tiempos la ruta a seguir. El objetivo principal de este capítulo no es otro que considerar el aprendizaje de las llamadas Ciencias Sociales a través de los ABP en la etapa de educación, presentando las características de esta metodología, sus ventajas y su posible aplicación a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

2. Metodología

Para el presente capítulo hemos realizado una revisión de los trabajos publicados siguiendo los principios de la metodología PRISMA. Hemos emprendido la búsqueda en dos bases de datos: Dialnet y *Web of Science* introduciendo los términos ABP y educación infantil. En esta primera búsqueda se nos han arrojado un total de 250 resultados, de los cuales, aplicando filtros como la fecha de publicación y la repetición, hemos visto limitados a catorce, y finalmente se han incluido doce por la pertinencia de la temática. Este escaso número de trabajos nos hace caer en la cuenta de la poca cantidad de materiales publicados en abierto que podemos encontrar donde se aúnen estos términos, siendo la inmensa mayoría de materiales realizados en estudios superiores (desde secundaria hasta estudios universitarios).

3. Contenidos relacionados con ciencias sociales en educación infantil

Como ya se ha señalado, en la presente legislación educativa se recogen por primera vez las enseñanzas mínimas aplicables a los dos ciclos de educación infantil. La ley unifica de este modo los elementos curriculares que ya se encontraban en los siguientes niveles educativos, lo que a priori dotaría de cierta coherencia el sistema en general. No obstante, como ya hemos señalado, no encontramos, en principio por el tipo de alumnado y por la voluntariedad de la escolarización en esta etapa, asignaturas como tal, sino tres áreas de conocimiento. A pesar de esto, dentro de cada una de las áreas sí hallaríamos las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos que los alumnos deberían haber adquirido al terminar la etapa.

El hecho de que estos contenidos no estén definidos por asignaturas convierte el desarrollo de los mismos en algo más complejo, en tanto en cuanto deja mayor libertad para tratar de potenciar en los alumnos los puntos sobre los que se cimentará el futuro desempeño de las competencias. Aunque por esta misma laxitud podríamos referir distintas competencias específicas, las que parecen más propicias en lo que al desempeño de las Ciencias Sociales se refiere serán las contenidas en la tabla 1:

Tabla 1. *Contenidos curriculares relacionados con las Ciencias Sociales contenidos en el curriculum de Educación Infantil según la LOMLOE (2020). Fuente: LOMLOE (2020). Elaboración propia.*

Área	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
Crecimiento en armonía	Competencia específica 3: Adoptar modelos, normas y hábitos,	3.2. Reconocer y anticipar la sucesión temporal de actividades, ritmos	Celebraciones, costumbres y tradiciones étnico-culturales

	desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, para promover un estilo de vida saludable y ecosocialmente responsable	biológicos y pautas socioculturales que estructuran la dinámica cotidiana, asociándola a elementos, procedimientos y actitudes concretas	presentes en el entorno
Crecimiento en armonía	Competencia específica 4: Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.	4.2. Reproducir conductas y situaciones previamente observadas en su entorno próximo, basadas en el respeto, la empatía, la igualdad de género, el trato no discriminatorio a las personas con discapacidad y el respeto a los derechos humanos, a través del juego de imitación.	
Descubrimiento y exploración del entorno	Competencia específica 3: Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando	3.1. Interesarse por las actividades en contacto con la naturaleza y las características de los elementos	Efectos de las propias acciones en el medio físico y en el patrimonio

	interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas	naturales del entorno, mostrando respeto hacia ellos y hacia los animales que lo habitan. 3.2. Identificar y nombrar los fenómenos atmosféricos habituales en su entorno, explicando sus consecuencias en la vida cotidiana.	natural y cultural. Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico
Comunicación y representación de la realidad	Competencia específica 2: Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes.	2.2. Expresar sensaciones, sentimientos y emociones a partir de distintas representaciones y manifestaciones artísticas y culturales	
Comunicación y representación de la realidad	Competencia específica 5: Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así	5.1. Relacionarse con naturalidad en la realidad lingüística y cultural del aula	Expresión de necesidades, vivencias y emociones

	como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural.		

Como se puede apreciar en la tabla 1, lo que la legislación recoge en materia de Ciencias Sociales se centra fundamentalmente en el reconocimiento y respeto por las manifestaciones culturales propias y ajenas. A pesar de que hay áreas tales como la lengua o la literatura más específicamente presentes en el curriculum de esta etapa, no podemos dejar de entrever la necesidad que los alumnos tienen de interactuar y conocer su medio en los primeros años de escolarización. Por este motivo, observamos en los contenidos que aquí se recogen el interés del legislador por hacer que los pequeños aprendan conceptos como el respeto, la igualdad o la diversidad cultural, base de lo que se buscará desarrollar en las etapas educativas obligatorias en el marco de la competencia ciudadana, intrínsecamente relacionada con las Ciencias Sociales y su aprendizaje.

Habiendo atendido a estos conceptos que, como vemos se encuentran presentes en las áreas de aprendizaje que se proponen para esta etapa, no podemos obviar que, conscientes de ello, los legisladores también hacen hincapié en el otro tipo de relación con el medio: la física. Por ello, entre los saberes básicos y las competencias específicas que se contribuye a desarrollar en infantil, encontramos las que tienen que ver con el conocimiento y exploración del entorno. Es precisamente en este contexto donde podría ser pertinente el uso de metodologías activas, tales como el aprendizaje basado en proyectos, para contribuir al desarrollo incipiente de dichas competencias.

3.1. Características y ventajas del ABP aplicadas a educación infantil

La metodología a la que aquí hacemos referencia se encuentra enmarcada dentro de las llamadas innovadoras, algo que a pesar de los años que lleva implementándose, parece que no ha cambiado. En este sentido, un aspecto interesante de este tipo de prácticas, que lo que buscan no es más que una mejora y un acercamiento de los alumnos a los contenidos a estudiar desde otro punto de vista, entrañan en sí mismo un peligro. El riesgo al que hacemos referencia es ni más ni menos tratar de poner en marcha herramientas novedosas descuidando aspectos como el curriculum (Cascales Martínez, Carrillo García, & Redondo Rocamora, 2016). Es especialmente relevante en los niveles en los que no tenemos un marco de concreción en los contenidos tan marcado, como es el caso.

Teniendo este hecho en cuenta, debemos asomarnos a las implicaciones que tiene el ABP, para terminar, concretando en el nivel que nos ocupa, la educación infantil.

En este sentido, este método de trabajo presenta importantes ventajas, algunas de ellas constatadas de forma empírica a través de los escasos trabajos a los que hemos podido atender. En estos (Cascales Martínez & Carrillo García, 2018) se puede apreciar cómo los profesores manifiestan la versatilidad del método como una gran herramienta para trabajar aquello que se han planteado poner en marcha. Así, esta forma de enseñar presenta importantes ventajas, como la libertad, pero también otras como la capacidad de los alumnos de poder participar en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Zambrano Briones, Hernández Díaz, & Mendoza Bravo, 2022), algo muy limitado en todos los niveles educativos, cuanto más en el que nos ocupa, donde los alumnos son considerados aún muy lejos de ser capaces de mostrar todo su potencial.

No son estas las únicas ideas positivas que parece trasladar este método aún considerado novedoso. Una de las ideas más relevantes que debemos traer a colación es la implicación e inclusión que proporciona esta metodología en lo que respecta a trabajar la diversidad con los alumnos. Según los profesores entrevistados en el trabajo de Cascales Martínez y Carrillo García (2018), esta metodología les brinda la oportunidad de “dar una respuesta educativa de calidad a los alumnos de necesidades educativas especiales (…) y, por otro lado, combinar metodologías que requieran el trabajo colaborativo e individualizado”.

Así mismo, dejando al margen las ventajas que pudiera presentar el aprendizaje basado en proyectos, también es relevante destacar que presenta algunas desventajas que hay que tener presentes. La más importante de ellas es la necesidad de un cambio de paradigma en el centro educativo en el que este se produzca. Esto se debe a que es necesario repensar la forma tradicional de plantear los objetivos, las herramientas e incluso la evaluación, de cara a favorecer una mejor participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cascales Martínez & Carrillo García, 2018).

Desde este punto de vista se nos abre una nueva dinámica si atendemos a las diferentes formas de aplicar el aprendizaje basado en proyectos. La primera de estas formas sería la llamada pedagogía de proyecto y las conocidas como estrategias de proyecto. El primer término se referiría a esta nueva forma de pensar a la que hacíamos alusión y que debe enmarcar a todo el contexto educativo. El segundo sería la metodología aplicada al ámbito escolar propiamente dicha (Feeney, Machicado, & Larrosa, 2022). Estas dos maneras de entender los proyectos dependen fundamentalmente del grado de implicación que se manifieste en ellos y del nivel de trascendencia que pretenda dársele. Podríamos afirmar que el primero es la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y el segundo es la herramienta que aplicar en dicho proceso.

En cualquier caso, lo que sí se nos plantea en este tipo de metodologías en donde los alumnos deben presentar una implicación, son las características comunes que deben respetar estos proyectos, de cara a cumplir con los objetivos que se persiguen. Estas características son, según Balongo González y Mérida Serrano (2016):

1. Poner en marcha procesos de indagación e investigación del alumnado
2. Respetar los intereses de los aprendices

3. Desarrollar situaciones de aprendizaje globalizadas
4. Apoyarse en procesos cooperativos de trabajo.
5. Implicar a la comunidad educativa
6. Incluir la diversidad del aula

Con estas premisas presentes es interesante plantearse cómo podríamos llevar esto a las aulas de educación infantil.

A pesar de que podría parecer que es difícil conciliar lo aquí indicado respecto a la metodología ABP con las aulas de niveles educativos muy tempranos, no podemos olvidar que el objetivo de esta forma de trabajar es precisamente la implicación mayor del alumnado en su propia educación (Rahman, Mohd Yasin, & Mohd Yasin, 2011). De esta manera, trabajando con los niños más pequeños en problemáticas ajustadas a su edad, favorecemos el crecimiento de los mismos no sólo en cuanto a sus conocimientos, sino otorgándoles herramientas para que aprendan a conocer el medio en el que viven incorporando unas nociones que trascienden a la vida de los alumnos más allá de las aulas (Villamizar Cañas, 2021).

3.2. Aplicación de la metodología ABP al aprendizaje del medio

Atendiendo a las características de esta metodología, donde la implicación y el trabajo en equipo constituyen el centro del proceso de aprendizaje, no debemos olvidar la idea de comunidad. Esta noción, que viene a referirse al “conjunto de personas vinculas por características o intereses comunes” (DRAE, 2023) nos pone de nuevo sobre la pista de los dos temas que aquí traemos a colación. La metodología del aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza de las Ciencias Sociales en los niveles más bajos de escolarización.

Pues bien, aunque puedan parecer cosas que aparentemente no presentan relación, la mayor libertad que los alumnos y profesores pueden disfrutar en estos procesos de aprendizaje, las herramientas planteadas y la forma de desenvolverse, constituyen una herramienta valiosísima para la formación de los alumnos en lo que al conocimiento del entorno se refiere; puesto que ofrece la oportunidad de particularizar en lo que los estudiantes tienen más cerca, estableciendo una conexión con el patrimonio histórico y cultural que les rodea.

El llamado “conocimiento del medio” no es ni más ni menos que el primer acercamiento de los alumnos al entorno que les rodea. En este sentido, aunque pudiera parecer diferente a lo contenido en el resto de las etapas educativas, es esta aproximación muy relevante. El aprendizaje de estas cuestiones (Peinado Rodríguez, 2020):

1. Contribuye a la construcción gradual de la propia identidad, aspecto relacionado con el área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

2. Ayuda a interpretar las huellas del pasado en el entorno y, por tanto, al conocimiento del entorno en sí mismo.
3. El trabajo con fuentes históricas y la elaboración de producciones propias del alumnado con información histórica implica el trabajo con diferentes formas de comunicación y de representación.

No es el aprendizaje de la geografía o la historia lo único que podemos ir introduciendo en los alumnos desde muy temprana edad. La contribución de esta metodología, más dinámica y abierta a la formación en materia de patrimonio también contribuiría al desarrollo de las competencias tales como la ciudadana, algo muy relevante en niveles educativos superiores, pero que no parece estar presente en los niveles de infantil, donde se priorizan otras cuestiones (Peinado Rodríguez, 2020).

En este sentido, si conectamos las características de este tipo de conocimiento con las ventajas de esta metodología, tales como la incentivación de la capacidad investigadora o el pensamiento crítico (Díaz Montero & Quintero Cabello, 2023) estaremos estableciendo un importante pilar sobre el que podremos seguir construyendo en periodos posteriores.

Atendiendo a la idea de comunidad y a la necesidad de poner en contacto a los alumnos con las nuevas realidades que les rodean, tal y como contempla la metodología aquí señalada. Estos nuevos retos que considerar son los que implican las realidades más recientes, tales como el uso de las tecnologías digitales o la permeabilidad de los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible en todos los niveles de la educación. En relación con los primeros, es significativo destacar la necesidad de aplicar estos recursos y herramientas a las necesidades educativas de los alumnos, aplicándolas por ejemplo en los proyectos planteados. De esta manera, estarán desarrollando las habilidades y adquiriendo conocimientos necesarios para su vida futura (Zepeda Hurtado, Cortés Ruiz, & Cardoso Espinosa, 2022).

4. Conclusiones

Como hemos podido constatar en las páginas precedentes, la metodología ABP supone siempre un reto en cuanto a su aplicación en la educación se refiere. Se trata de una herramienta o una metodología, en función de si nos referimos a los proyectos como tal o al planteamiento de la temática, que requiere de una nueva forma de plantearse el proceso de enseñanza aprendizaje. Por este motivo, el primer elemento que debemos glosar aquí como conclusión es que es necesario, de cara a mejorar el proceso de aprendizaje, la implicación total de todos los agentes educativos, empezando por las familias y terminando por los propios estudiantes, con especial hincapié en el contexto de la escuela.

En segundo lugar, debemos destacar la importante trascendencia que por sus características puede tener este método de aprendizaje en la autonomía de los alumnos. Este hecho es destacado por multitud de autores (Díaz Montero & Quintero Cabello, 2023; Zambrano Briones, Hernández Díaz, & Mendoza Bravo, 2022; Zepeda Hurtado, Cortés Ruiz, & Cardoso

Espinosa, 2022, entre otros), que reseñan especialmente el crecimiento que los alumnos experimentan y su mayor desarrollo en cuanto a la relación con el entorno se refiere.

Precisamente en cuanto a su entorno, hemos reseñado cómo las legislaciones nacionales y autonómicas se centran ya en esta etapa en determinar la importancia de que los alumnos sean capaces de establecer una relación con el medio en el que viven, de cara a sentar las bases de las futuras competencias básicas. Como ya hemos indicado, no podemos obviar que los estudiantes de estas etapas se inician en el contacto con la comunidad y la vida en sociedad, siendo la primera vez que empiezan a salir de su contexto social más próximo, la familia. Es precisamente por esto, por lo que la metodología ABP, con su modelo de colaboración y cooperación entre los implicados y su idea de poner a los estudiantes en el centro del aprendizaje, comienza a implicar a los alumnos en problemas o retos adaptados a su medida. De este modo, el alumnado arranca su proceso educativo implicándose con los demás y, en la medida de sus posibilidades, con los temas que en futuro se le plantearán como más intrincados.

5. Referencias bibliográficas

Balongo González, E., & Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. Perfiles Educativos, 146-162.

Cascales Martínez, A., & Carrillo García, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. Revista Iberoamericana de Educación, 76, 79-98.

Cascales Martínez, A., Carrillo García, M. E., & Redondo Rocamora, A. M. (2016). Propuesta de innovación educativa Y ABP en Educación Infantil. En A. B. Mirete Ruiz, M. Chamseddine Habib Allah, & M. C. Hernández Cantero, Propuestas de intervención en educación infantil (págs. 67-80). Murcia: EDITUM.

Comunidad de Madrid. (2022). Boletín oficial de la Comunidad de Madrid. Obtenido de DECRETO 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/06/09/BOCM-20220609-2.PDF

Díaz Montero, A., & Quintero Cabello, A. (2023). La importancia del conocimiento del entorno para la construcción de identidad y sentido de pertenencia a través del ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) en el segundo ciclo de Educación Infantil. Revista Iberoamericana de Educación, 210-254.

DRAE. (2023). Diccionario de la lengua española. Madrid: Real Academia de la Lengua.

Feeney, S., Machicado, G., & Larrosa, L. (2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes. Praxis educativa, 26(3), 1-23.

LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Madrid: BOE.

Peinado Rodríguez, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. Investigación en la escuela. Revista de investigación e Innovación Educativa, 48-57.

Rahman, S., Mohd Yasin, R., & Mohd Yasin, S. F. (2011). The implementation of project-based approach among preschoolers: a collaborative action research project. Procedia Social and Behavioral Sciences, 284-288.

Villamizar Cañas, M. d. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. Revista Educación, 1-10.

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. Revista Conrado, 18(84), 172-182.

Zepeda Hurtado, M. E., Cortés Ruiz, J. A., & Cardoso Espinosa, E. O. (2022). Estrategias para el desarrollo de habilidades blandas a partir del aprendizaje basado en proyectos y gamificación. Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo, 1-34.

Capítulo 9. Didáctica de la Educación Infantil desde la experiencia

Bárbara Marina Martens
Maestra colaboradora con el grupo de investigación FERSE de la URJC

1. Introducción

El presente capítulo se basa en la experiencia personal como maestra de Educación Infantil, comprometida con la innovación y la mejora continua en el aula. A lo largo de mi trayectoria, he tenido la oportunidad de implementar la metodología de investigación-acción, una herramienta poderosa que nos permite reflexionar sobre nuestra práctica y realizar cambios significativos en beneficio de nuestros pequeños aprendices (Elliott, 1990).

Mi experiencia con esta metodología comenzó con la curiosidad por entender mejor las dinámicas de mi aula y la determinación por responder a las necesidades individuales de cada alumno. A través de un ciclo constante de planificación, acción, observación y reflexión, he podido adaptar mi enseñanza a los desafíos y oportunidades que se presentan día a día. A lo largo de más de 30 años de experiencia he podido trabajar con edades entre 0 a 6 años y con equipos docentes y familias de lo más variado, ofreciéndome una visión amplia y contrastada.

Espero que, al compartir mi experiencia, pueda inspirar a los futuros maestros de Infantil con el objetivo de evitar los típicos errores y enriquecer la experiencia educativa de sus futuros alumnos, teniendo muy claro que esto no es un manual de instrucciones, sino un documento inspirador, para que cada maestro llegue a ser un docente sensible desde su propia originalidad personal.

2. El rol del educador infantil

Antes de pasar a hablar de la figura del maestro me gustaría hacer una distinción entre el docente sensible, que es aquel que en primer lugar está orientado al niño, y el docente no sensible, aquel que presenta poca empatía y está más orientado a los objetivos y a las tareas en lugar de estar orientado a lo principal que es la persona.

El maestro es el primer recurso didáctico en el aula de infantil por varias razones fundamentales que influyen directamente en el desarrollo integral de los niños y que a continuación paso a describir:

El maestro es modelo de aprendizaje ya que, a través de sus acciones, palabras y comportamientos, los niños aprenden valores, actitudes y habilidades sociales. El educador enseña no solo conocimientos académicos, sino también comportamientos y formas de interactuar con las personas que le rodean. Aquí podríamos hablar de las neuronas espejo que son un tipo específico de neuronas que se activan tanto cuando una persona realiza una acción como cuando observa a otra persona realizando la misma acción. Fueron descubiertas en la década de 1990 por un grupo de neurocientíficos italianos dirigidos por Giacomo Rizzolatti mientras estudiaban el cerebro de los monos macacos (Fabbri-Destro y Rizzolatti, 2008).

El educador puede adaptar y personalizar la enseñanza para atender la individualidad y respetar la originalidad de cada niño atendiendo a sus necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje y diferencias, proporcionando un apoyo individualizado que no se podría obtener de recursos didácticos estáticos. Ya desde Infantil se nota qué niños renuncian a su originalidad para comportarse de forma complaciente con el maestro y sus compañeros. Es importante que el maestro no ejerza un “abuso de poder” intentando que los niños sean una especie de mascotas amaestradas a su gusto. Está claro que hay unas normas de convivencia que conviene respetar, pero es vital que el niño no tenga que percibir que para sentirse querido tenga que ser un “mini clon” de su maestro. El niño necesita y tiene derecho a sentirse querido incondicionalmente por ser quién es. Y también tiene derecho a poder manifestarse desde su yo profundo. En esos casos, es importante

trabajar con las familias para que el niño tenga un apego seguro (Bretherton, 2013), se quiera en su versión original y no trate de buscar un personaje con el que agradar a los demás y ser aceptado y querido (Martínez-Domínguez, 2022). Esto sólo lo detecta un docente sensible.

La interacción verbal y no verbal entre educador y niño es fundamental en el desarrollo del lenguaje y la comunicación. El educador fomenta la participación, la expresión de ideas y la resolución de problemas a través del diálogo y el juego.

El maestro tiene la capacidad de observar y evaluar continuamente el progreso y las necesidades de cada niño. Esta observación permite ajustar las estrategias de enseñanza y proporcionar intervenciones oportunas para apoyar su desarrollo. El docente sensible sabe evaluar los progresos sin juzgar al niño, sin dudar ni un instante de la maravilla de su ser, con independencia de sus logros

También sabe crear un ambiente de aprendizaje seguro, afectuoso y estimulante donde los niños se sienten queridos y aceptados y por ello cómodos para explorar y aprender. La seguridad emocional que les aporta es fundamental para que puedan participar activamente y asumir riesgos en su aprendizaje.

El educador debe despertar y mantener la curiosidad natural de los niños, motivándolos a explorar y descubrir el mundo que les rodea. A través de actividades lúdicas y atractivas, los educadores hacen que el aprendizaje sea una experiencia placentera y significativa.

Su figura juega un papel crucial en el desarrollo socioemocional de los niños, enseñándoles habilidades como la empatía, la cooperación, el manejo de emociones y la resolución de conflictos.

3. Juego como herramienta educativa

En el aula de infantil, el aprendizaje se produce a través del juego. Los maestros facilitan y en ocasiones, guían el juego, el juego simple y no

estructurado permite a los niños relajarse y conectar con su entorno y con su propio ritmo natural de aprendizaje.

Catherine L'Ecuyer (2013) en su libro "Educar en el asombro", resalta la importancia del juego en el desarrollo infantil de manera significativa. Subraya que el juego es una fuente natural de asombro para los niños. A través del juego, los niños exploran el mundo que les rodea, descubren nuevas experiencias y desarrollan su curiosidad innata.

El asombro, es el motor del aprendizaje, y el juego es una de las formas más puras de experimentarlo. El juego no solo contribuye al desarrollo cognitivo, sino también al emocional, social y físico. Enfatiza que el juego permite a los niños experimentar una amplia gama de emociones, aprender a resolver problemas, desarrollar habilidades sociales y mejorar su coordinación motora.

L'Ecuyer (2013) destaca la importancia del juego libre, no estructurado y dirigido por los niños. Este tipo de juego permite a los niños ser creativos, tomar decisiones y aprender de manera autónoma. La autora también aboga por la importancia del contacto con la naturaleza durante el juego. Argumenta que los entornos naturales ofrecen un sinfín de oportunidades para el juego creativo y el asombro, permitiendo a los niños explorar y aprender en un contexto rico y variado.

Considera que el juego es una necesidad fundamental para los niños, no un lujo o una actividad secundaria. Es esencial para un desarrollo saludable y equilibrado, y debería ser una parte integral de la educación y la crianza. Advierte sobre los peligros de la sobreestimulación en la vida de los niños, especialmente a través de la tecnología y actividades excesivamente estructuradas. Propone que el juego simple y no estructurado es una forma efectiva de contrarrestar estos efectos, permitiendo a los niños relajarse y conectarse con su entorno y su propio ritmo natural de aprendizaje (L'Ecuyer, 2013).

4. Hacer del aula un lugar acogedor (segundo hogar)

El niño aprende a través de todos los sentidos y el aula debería ser un segundo hogar para él ya que, por necesidades de conciliación con la vida laboral de los padres, los niños cada vez van más pronto a la escuela infantil y permanecen más horas en ella.

Crear un ambiente acogedor, cálido, tranquilo y visualmente atractivo que no sea caótico o sobrecargado es tarea del maestro y resulta esencial para crear un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante. Al considerar cuidadosamente los colores, la temática, el mobiliario, la decoración y los elementos sensoriales que ayuden a desarrollar los sentidos, el educador puede diseñar un espacio que no solo sea funcional sino también encantador y acogedor para los niños. Es importante diseñar el aula para que pueda adaptarse a diferentes actividades y necesidades a lo largo del día, para esto existen muebles móviles que nos ayudarán a crear espacios polivalentes y así poder transformar el aula rápidamente para diferentes usos

Es muy importante aprovechar al máximo la luz natural y usar cortinas ligeras que permitan la entrada de luz. Es ideal tener un rincón tranquilo con cojines y una alfombra donde los niños puedan relajarse y calmarse cuando lo necesiten

Introducir plantas seguras para niños en el aula es una gran idea, las plantas no solo mejoran la calidad del aire, sino que también añaden un toque de naturaleza y enseñan a los niños a hacerse responsables de su cuidado.

Usar estanterías abiertas adaptadas a su altura y cajas de colores para organizar materiales y juguetes. Mantener todo ordenado y accesible ayuda a los niños a aprender a organizarse y cuidar de sus pertenencias y del material común.

Un rincón del arte donde exponer las creaciones de los alumnos: dibujos, collages, murales, etc. tampoco debería faltar en ningún aula.

Un aula bien diseñada fomenta la creatividad, la independencia y el bienestar emocional de los pequeños, para esto se debe contar con la colaboración de los alumnos, decorando la misma con material hecho por ellos y pidiendo colaboración a las familias para que así ellos sientan que sus padres también están involucrados en su vida escolar. En mis aulas siempre he tenido un mural de “La Familia” con fotos de los alumnos y sus

respectivas familias. Este tipo de decoración no resulta nada costosa ya que la realizamos nosotros mismos.

Como referente del cuidado del ambiente recomiendo la lectura del método Montessori (1912/2023).

5. Dinámicas educativas atractivas y estimulantes en el aula de educación infantil

En un aula de infantil, es fundamental diseñar dinámicas educativas que sean atractivas y estimulantes para los niños, evitando aquellas que puedan ser percibidas como una carga o que generen frustración.

Las actividades excesivamente estructuradas y rígidas pueden limitar la creatividad y la espontaneidad de los niños. Es importante permitir flexibilidad y espacio para la exploración libre y el juego. Muchos maestros de Infantil, al haber tenido que trabajar con nuestros alumnos con el material editorial del proyecto que propone el Centro, hemos ido adaptando las fichas, enriqueciéndolas, haciéndolas más creativas…Incluso en el reverso de esas fichas hemos inventado actividades sobre la marcha adaptadas a cada alumno.

En mi caso particular era yo la que preguntaba a los alumnos que habían terminado la actividad antes que sus compañeros, qué proponían hacer ellos. Durante mi experiencia docente me he dado cuenta de que la gran mayoría de ellos quería dibujar, pintar…Con tanto material estructurado hecho por las editoriales, y por esa obsesión por la lectoescritura, por desgracia, los niños en Infantil tienen poco tiempo en el Aula para expresarse libremente a través de la pintura.

Las tareas repetitivas y monótonas aburren a los niños y disminuyen su motivación. Es importante preparar bien las clases para variar las actividades y ofrecer experiencias diversas que mantengan su interés y su curiosidad. No puede ser que siempre, por poner un ejemplo, hagan plastilina y peguen *gomets.*

Es importante diseñar actividades significativas y relevantes que conecten con la vida cotidiana y los intereses de los niños. Para que esto suceda conviene anticiparse para tener en el aula los recursos que se vayan a necesitar para realizarlas. Se debe intentar siempre utilizar recursos asequibles y de la propia naturaleza como pueden ser hojas, cortezas y frutos de árboles, piedras, conchas, arena; del hogar: macarrones para hacer collares, corchos de botellas, azúcar, botones viejos, prendas y accesorios fuera de uso para el baúl de los disfraces, cartones y envases diferentes…

En un aula conviene que exista un cajón de reciclaje, donde podamos ir depositando recortes de cartulinas, papel de seda, incluso algún envase de los postres o meriendas que nos puedan servir más adelante para hacer creaciones con ellos.

5.1.Algunos ejemplos de actividades dinámicas en el Aula

Una actividad dinámica para el aula de infantil es el "Ciclo de Vida de una Mariposa" utilizando movimiento y dramatización. Esta actividad ayuda a los niños a aprender sobre la metamorfosis de una manera interactiva y kinestésica.

Tabla 1. *Actividad: Ciclo de la vida de una mariposa*

Actividad: Ciclo de Vida de una Mariposa

Objetivo: Los niños aprenderán sobre las etapas del ciclo de vida de una mariposa a través de una dramatización interactiva.

Materiales y recursos: Imágenes de las etapas del ciclo de vida de la mariposa (huevo, oruga, crisálida, mariposa). Música clásica para la parte de la dramatización p. ej. (“La Primavera”, Antonio Vivaldi)

Introducción: Explica brevemente el ciclo de vida de la mariposa utilizando las imágenes. Muéstrales una imagen de cada etapa: huevo, oruga, crisálida y mariposa. Comenta algunas características de cada etapa.

Dramatización: Divide el aula en cuatro estaciones, cada una representando una etapa del ciclo de vida. Pide a los niños que se distribuyan en las estaciones. Explica que van a actuar como si fueran mariposas y pasarán por cada etapa.

- **Etapa 1: Huevo.** Los niños se acurrucan en el suelo, como si fueran pequeños huevos.
- **Etapa 2: Oruga.** Los niños "salen del huevo" y comienzan a arrastrarse por el suelo como orugas, moviéndose lentamente.
- **Etapa 3: Crisálida.** Los niños se enrollan en una posición fetal, como si estuvieran dentro de una crisálida.
- **Etapa 4: Mariposa.** Los niños lentamente "emergen" de la crisálida y comienzan a mover sus brazos como alas, imitando el vuelo de una mariposa.

Después de la dramatización, muestra nuevamente las imágenes y pide a los niños que describan cada etapa.

Haz preguntas para comprobar su comprensión, por ejemplo: "¿Qué hacen las orugas después de salir del huevo?" o "¿Cómo se convierten las orugas en mariposas?

Anima a los niños a dibujar una mariposa, o en papel continuo dibuja una mariposa enorme y que la coloreen entre todos.

Fuente: Elaboración propia.

Esta actividad no solo enseña sobre el ciclo de vida de una mariposa, sino que también fomenta la creatividad, la expresión corporal y la comprensión de conceptos científicos de una manera adaptada a su nivel de desarrollo.

Una excelente actividad creativa para el aula de infantil es la creación de un mural colectivo. Esta actividad no solo fomenta la creatividad, sino también el trabajo en equipo y la expresión individual dentro de un proyecto común. Es una actividad que necesita ser programada con anterioridad, ya que vamos a necesitar la ayuda de los niños y sus familias, para que traigan hojas, flores, catálogos del supermercado, revistas, periódicos, retales de

tela, lanas…y todo lo que se les ocurra que pueda servir para realizar nuestro mural.

Tabla 2. *Actividad: "mi jardín soñado".*

Actividad:" Mi Jardín Soñado"

Objetivo: Fomentar la creatividad y la expresión artística y promover la cooperación y el trabajo en equipo. Desarrollar habilidades motoras finas y gruesas.

Materiales: Papel continuo de grandes dimensiones o papel Kraft, pinturas de diferentes colores (acrílicas o de dedos), pinceles de distintos tamaños, esponjas y rodillos, rotuladores, lápices de colores, témperas sólidas, ceras, tijeras de punta roma, pegamento o cola, recortes de revistas, papeles de colores, trozos de tela, hojas, flores y otros elementos naturales.

Desarrollo de la actividad: Coloca el papel continuo en una pared a la altura de los niños o en el suelo y dispón los materiales de pintura y los accesorios para que los niños puedan acceder fácilmente a ellos.

Introducción al tema: Explica a los niños que van a crear un gran mural llamado "Mi Jardín Soñado", donde cada uno puede aportar sus ideas sobre cómo sería su jardín ideal. Anima a los niños a pensar en flores, árboles, animales, insectos y otros elementos que les gustaría incluir.

Manos a la obra: Permite que los niños empiecen a pintar libremente, utilizando diferentes técnicas y herramientas. Pueden dibujar y pintar flores, árboles, animales, etc. Haz una foto del mural y, si es posible, mantén el mural expuesto en el aula. A mí en particular me gusta sacar estos murales al pasillo, para que los niños de otras clases, profesores y padres, puedan admirarlo durante unas semanas.

Al final de la actividad, reúne a los niños para que compartan sus experiencias. Pregunta qué fue lo que más les gustó y qué

aprendieron al trabajar juntos.

Fuente: elaboración propia

Una **actividad de experimentación** ideal para el aula de infantil es la del Globo que se infla solo. Esta actividad no solo es emocionante y divertida, sino que también enseña a los niños sobre reacciones químicas de una manera práctica y visual.

Tabla 3. *Actividad: "el globo que se infla solo"*

Actividad: "El Globo que se Infla Solo"

Objetivo: Introducir conceptos básicos de reacciones químicas y formación de gases. Fomentar la curiosidad y el espíritu investigador. Desarrollar habilidades de observación y predicción.

Materiales: Vinagre, bicarbonato de sodio, botellas de plástico pequeñas, globos, embudo, cucharas medidoras.

Desarrollo de la actividad: Coloca todos los materiales necesarios en una mesa.

Asegúrate de tener suficiente espacio para que todos los niños puedan ver y participar.

Introducción al tema: Explica a los niños que van a hacer un experimento para inflar globos sin soplar en ellos. Introduce brevemente el concepto de reacciones químicas, explicando que cuando mezclamos bicarbonato de sodio con vinagre, se forma un gas llamado dióxido de carbono.

Preparación de la reacción: Usa el embudo para poner 2-3 cucharadas de bicarbonato de sodio dentro del globo. Esto pueden hacerlo los niños con tu ayuda. Llena la botella hasta la mitad con vinagre.

Inicio de la reacción: Coloca la abertura del globo sobre la boca de la botella sin dejar que el bicarbonato de sodio caiga dentro todavía. Una vez que el globo esté bien colocado en la botella, permite que los niños levanten el globo, dejando que el bicarbonato de sodio caiga en el vinagre dentro de la botella.

Observación: Pide a los niños que observen lo que sucede. El vinagre y el bicarbonato de sodio reaccionarán para formar dióxido de carbono, inflando el globo.

Anima a los niños a describir lo que ven y a pensar en por qué está ocurriendo esto.

Discusión: Habla sobre cómo la reacción química entre el bicarbonato de sodio y el vinagre produce gas, y cómo este gas no tiene otro lugar adónde ir, por lo que infla el globo. Pregunta a los niños si alguna vez han visto burbujas en una bebida gaseosa y explica que esas burbujas son dióxido de carbono, similar a lo que ocurrió en el experimento.

Reflexión: Al final de la actividad, reúne a los niños para que compartan lo que han aprendido. Pregunta qué les sorprendió y qué les gustó más de la experiencia. Anima a los niños a pensar en otros experimentos con reacciones químicas que podrían intentar en casa, siempre con la supervisión de un adulto.

Fuente: elaboración propia

5.2. Actividades que no resultan motivadoras o poco beneficiosas en el aula de infantil

En general todas las actividades que consistan en plasmar conceptos matemáticos en papel, pizarras, etc., en lugar de hacerlo de forma manipulativa en educación infantil, sobre todo en los primeros cursos, pueden resultar negativas por varias razones: los niños pequeños aprenden mejor a través del juego y la manipulación de objetos, lo cual fomenta el desarrollo sensorial y motor.

Los conceptos matemáticos son abstractos y difíciles de entender a esta edad sin la ayuda de materiales concretos que puedan manipular y observar.

Las actividades manipulativas son más atractivas y motivadoras para los niños, facilitando un aprendizaje más significativo.

Manipular objetos ayuda a los niños a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas de manera práctica y tangible. Para eso contamos con diferentes materiales como pueden ser los bloques de construcción que ayudan a entender conceptos de geometría y tamaño. Ábacos y cuentas que utilizamos para aprender a contar y realizar operaciones básicas. Cubos y barras de colores para facilitar la comprensión de patrones, secuencias y relaciones numéricas. Juegos de clasificación, como figuras geométricas y objetos de diferentes tamaños y colores para aprender a clasificar y ordenar. Regletas de Cuisenaire, para entender conceptos de longitud y operaciones matemáticas. Balanzas para calcular pesos, etc.

6. La importancia del movimiento en el niño de infantil (desarrollo motor)

El niño necesita moverse, es una necesidad biológica. El desarrollo motor ayuda a los niños a adquirir fuerza, coordinación y control de su cuerpo. Esto incluye habilidades motoras gruesas como correr, saltar y trepar, así como habilidades motoras finas como agarrar un lápiz o abotonar una camisa. El desarrollo cognitivo va totalmente unido al desarrollo motor (Tamarit, 2016).

Existe una estrecha relación entre el desarrollo motor y el desarrollo cognitivo. Actividades que implican movimiento ayudan a los niños a mejorar su concentración, memoria y habilidades de resolución de problemas. Las habilidades motoras permiten a los niños participar en juegos y actividades, lo cual fomenta la autoestima y la confianza en sí mismos. Superar desafíos motores les proporciona un sentido de logro. Muchas actividades motoras se realizan en grupo, lo que facilita la interacción social y el aprendizaje de habilidades como compartir, cooperar

y trabajar en equipo. El juego físico es una forma clave de interacción social entre los niños El movimiento y el juego activo también están vinculados al desarrollo del lenguaje. Las habilidades motoras finas, como la coordinación mano-ojo y la destreza manual, son esenciales para tareas académicas como la escritura y el uso de herramientas como las tijeras y el punzón. Un desarrollo motor adecuado facilita la adaptación a las demandas escolares La actividad física regular contribuye a mantener un peso saludable, mejora la salud cardiovascular y fortalece los músculos y huesos, estableciendo hábitos saludables que pueden durar toda la vida (Tamarit, 2016).

En Infantil conviene evitar al máximo actividades que requieran estar sentados y quietos por largos períodos y en su lugar, incorporar oportunidades para el juego activo y el movimiento. Por mi experiencia, considero que las mesas y las sillas se deberían utilizar lo menos posible y en su lugar, utilizar mucho el suelo y las paredes del aula.

Es interesante fomentar sacar el aula al exterior. Todas las actividades que se puedan realizar al aire libre, hacerlas fuera, lo ideal sería tener los colegios lo más ajardinados posibles, con huerto, arenero, columpios, tirolinas, etc.

También programar paseos de aprendizaje tanto por el exterior del colegio, como por el interior. Visitar la cocina, el despacho del director, la secretaría, aulas de alumnos mayores, laboratorio…

7. Métodos de evaluación en el aula de infantil

Las evaluaciones formales y estandarizadas no son adecuadas para los niños de infantil, ya que pueden generar presión y estrés y no son fiables, me refiero a los profesores que antes de rellenar el boletín trimestral, evalúan los ítems propuestos en un par de días, en lugar de llevar a cabo una evaluación continua de sus alumnos.

Es preferible utilizar métodos de evaluación informales y observacionales que respeten el ritmo natural de aprendizaje de cada niño. Es importante tener en cuenta que la evaluación en esta etapa se centra en el proceso de

aprendizaje y no tanto en los resultados finales. Lo ideal es tener un cuaderno de observaciones e ir apuntando pequeños datos a lo largo de los meses. Conviene observar al niño en cada contexto, mientras juega con sus compañeros, mientras realiza las actividades, cómo se comunica e interactúa con los demás, si se siente feliz y seguro en la escuela. Observar si va adquiriendo cada vez más autonomía y seguridad. Prestar mucha atención por parte de las personas responsables de elaborar los horarios docentes, a que no se deben hacer sólo con criterios de eficiencia de gestión de personal, sino de buscar el bien del alumno. Un maestro de Infantil tiene que estar presente durante al menos algunos patios a la semana, que nunca deben ser un "juego dirigido", y hacer vigilancias en el comedor, para así conocer a sus alumnos en todas sus facetas.

Otra forma de involucrar a las familias en la vida escolar y que ayuda mucho a enriquecer las experiencias del aula, es invitar a los padres para que en algún momento vengan a hablar de su profesión, contarles un cuento, tocar un instrumento, hacer un truco de magia, etc.

Para asegurar que las dinámicas educativas sean ilusionantes y no una carga para los niños en el aula de Infantil, se deben priorizar actividades que fomenten la curiosidad, la creatividad y el disfrute. Incorporar el juego, la exploración libre, el aprendizaje práctico y las interacciones positivas entre compañeros son estrategias clave para crear un entorno educativo enriquecedor y motivador.

8. El papel de la música en el aprendizaje en educación infantil

Siguiendo la inspiración de la pedagogía Waldorf (Moreno, 2010), considero que la música ocupa un lugar central en la educación infantil debido a su capacidad para nutrir el desarrollo integral del niño La música es vista como una herramienta que fomenta el desarrollo holístico, abarcando los aspectos emocional, intelectual y físico del niño. Se considera que la música ayuda a equilibrar y armonizar estas áreas del desarrollo.

En la educación infantil Waldorf, las actividades musicales están integradas en el ritmo diario y semanal del aula. Canciones, rimas y juegos rítmicos se utilizan para marcar las transiciones entre actividades, proporcionando una estructura predecible y segura para los niños. Se pone un gran énfasis en el canto, especialmente en el uso de la voz humana sin acompañamiento instrumental.

El canto se considera una forma natural y accesible de música que todos los niños pueden disfrutar y participar, ayudando a desarrollar el oído musical y la capacidad vocal. Los instrumentos musicales utilizados en el aula Waldorf suelen ser simples y naturales, como xilófonos de madera, flautas pentatónicas, campanas y tambores. Estos instrumentos están diseñados para ser fáciles de tocar y para producir sonidos armoniosos que son agradables al oído.

La música y el movimiento están íntimamente relacionados en la pedagogía Waldorf. Las actividades musicales a menudo implican movimiento, danza y juegos rítmicos que ayudan a los niños a desarrollar la coordinación, el equilibrio y la percepción espacial. La música es una forma de expresión creativa que permite a los niños explorar y comunicar sus emociones y experiencias internas. Se anima a los niños a improvisar y crear sus propias melodías y ritmos, fomentando la imaginación y la creatividad. Las canciones y actividades musicales en la educación Waldorf a menudo están conectadas con la naturaleza y las estaciones del año. Esto ayuda a los niños a desarrollar un sentido de conexión con el mundo natural y a vivir en armonía con los ritmos y ciclos de la naturaleza.

La música se utiliza para crear un ambiente afectivo y social en el aula. Cantar juntos y tocar instrumentos en grupo fomenta un sentido de comunidad, cooperación y empatía entre los niños. La música es una herramienta poderosa que apoya el desarrollo integral del niño, promoviendo la creatividad, la expresión emocional, la coordinación motriz y la conexión con el entorno natural.

En las etapas de educación infantil donde yo he trabajado, y dónde los niños aún tienen un rato de siesta, he aprovechado para poner música clásica, en especial les relajan mucho los “Lieder” de Johann Sebastian Bach (1685-

1750), y en general he procurado poner música apacible de fondo mientras realizábamos actividades que nos lo permitiesen.

Por supuesto nunca deben faltar las canciones populares, los villancicos y demás canciones estacionales que cantamos y bailamos haciendo un gran circulo cada día. A los niños de estas edades les encantan las coreografías y las mímicas y en la medida de lo posible es muy positivo hacerlo mientras tocan algún instrumento.

A través de la música, el niño puede expresar su originalidad sus sentimientos, expresarse emocionalmente y desarrollar la empatía. Las actividades musicales en grupo, como cantar o tocar instrumentos, fomentan la colaboración, el respeto y la comunicación interpersonal.

9. La importancia de las entrevistas periódicas con los padres (asesoramiento educativo familiar)

Las entrevistas entre el tutor y los padres son una manifestación concreta del asesoramiento educativo familiar, y durante la etapa de educación infantil son fundamentales por diversas razones, todas orientadas al bienestar y desarrollo integral del niño.

Sin una buena comunicación familia-maestro, es muy difícil lograr alcanzar un completo conocimiento del niño y así poder colaborar con los padres en la educación de su hijo y asegurar que ambos, padres y educadores, estén alineados en los objetivos y estrategias para apoyar al niño (Martínez-Domínguez, Gómez-Gómez e Romero, 2018).

Los padres pueden proporcionar información valiosa sobre el comportamiento, intereses y necesidades del niño en el hogar, mientras que el tutor puede compartir observaciones sobre el desempeño y comportamiento del niño en el entorno escolar.

Esta visión integral ayuda a entender mejor al niño y a atender sus necesidades de manera más efectiva. Las entrevistas permiten identificar cualquier problema o dificultad que el niño pueda estar enfrentando, ya sea en el ámbito académico, emocional, social o físico.

La detección temprana permite intervenir de manera oportuna y evitar que los problemas se agraven.

Las entrevistas fortalecen la relación entre la familia y la escuela, creando un ambiente de confianza y cooperación. Un vínculo fuerte entre los padres y el tutor es esencial para el éxito educativo del niño, ya que fomenta un ambiente de apoyo y motivación.

Con la información proporcionada por los padres, el tutor puede adaptar y personalizar las estrategias de enseñanza para atender mejor las necesidades individuales del niño. Esto puede incluir ajustes en el ritmo de aprendizaje, métodos de enseñanza y apoyo emocional.

Las entrevistas brindan a los padres la oportunidad de plantear cualquier inquietud o duda que puedan tener sobre el desarrollo y la educación de su hijo. Esto permite abordar preocupaciones específicas y encontrar soluciones juntamente con el tutor. Las entrevistas motivan a los padres a involucrarse activamente en la educación de sus hijos, lo cual es crucial para el éxito escolar.

Los padres informados y comprometidos tienden a apoyar mejor a sus hijos en el hogar, complementando el trabajo realizado en la escuela. I

10. Importancia de respetar los periodos sensitivos de cada niño

Plantear expectativas demasiado altas o exigir habilidades que no están desarrolladas en los niños puede generar frustración y ser muy contraproducentes para su desarrollo. Es crucial respetar los periodos sensitivos (Montessori,1912/2023) de cada niño. ¡Cuidado con los maestros que quieren que sus alumnos sean los que antes lean, sumen, etc.!

Cada niño se desarrolla a su propio ritmo en aspectos físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Respetar los periodos sensitivos significa reconocer y valorar estas diferencias, evitando comparaciones que puedan ser perjudiciales para la autoestima del niño. Forzar a un niño a cumplir con expectativas o hitos para los que no está preparado puede generar estrés y

ansiedad. Respetar su ritmo natural de desarrollo ayuda a mantener una experiencia educativa positiva y placentera.

Cuando se respetan dichos periodos, los niños se sienten aceptados y valorados por lo que son. Esto contribuye a una imagen positiva de sí mismos y a una mayor confianza en sus capacidades. Permitir que los niños progresen a su propio ritmo garantiza que desarrollen habilidades de manera sólida y efectiva. Por ejemplo, en el aprendizaje de la lectura o las matemáticas, es esencial que cada etapa se consolide antes de avanzar a la siguiente.

Respetar los periodos sensitivos permite a los educadores adaptar sus métodos y estrategias a las necesidades específicas de cada niño, ofreciendo un apoyo más personalizado y efectivo. Los niños son más propensos a estar motivados y comprometidos cuando las actividades y los desafíos se ajustan a su nivel de desarrollo. Esto fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje y la exploración.

Un entorno que respeta estos periodos sensitivos de los niños promueve un desarrollo emocional equilibrado. Los niños aprenden a gestionar sus emociones de manera adecuada y a desarrollar habilidades sociales importantes, como la empatía y la cooperación.

Fomentar la competencia entre los niños o compararlos constantemente es perjudicial para su autoestima y bienestar emocional. En su lugar, se debe promover la cooperación, el trabajo en equipo y el reconocimiento de los esfuerzos individuales. Inculcarles desde pequeños que juntos sumamos. Enseñarles a valorar las diferencias, la satisfacción de ayudar a sus compañeros, lo belleza y grandeza de la amistad…

11. Conclusiones

La experiencia me sugiere que conviene un enfoque centrado en el niño, la creatividad y el papel del educador como modelo de aprendizaje. Conviene resaltar la música, el juego y el movimiento como elementos clave para fomentar un entorno de aprendizaje estimulante y acogedor. En cualquier caso, es necesario que los educadores sean sensibles a la originalidad de

cada niño e involucren a las familias en el proceso educativo. El respeto por los periodos sensitivos de cada niño es fundamental, evitando expectativas excesivas y permitiendo que cada uno se desarrolle a su propio ritmo. La cooperación y el reconocimiento de los esfuerzos individuales son preferibles a la competencia, promoviendo la autoestima y el bienestar emocional de los niños.

12. Referencias bibliográficas

Bretherton, I. (2013). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. In *Attachment theory* (pp. 45-84). Routledge.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Fabbri-Destro, M., & Rizzolatti, G. (2008). Mirror neurons and mirror systems in monkeys and humans. *Physiology*, *23*(3), 171-179.

l'Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro*. Plataforma.

Martínez-Domínguez, L. M. (2022). *Educación Sensible: marco pedagógico y espíritu educativo*. Almuzara Universidad.

Martínez-Domínguez, L.M., Gómez-Gómez, M. y Romero, A.M. (2018). *Sociedad, familia y educación.* Síntesis

Montessori, M (2023). *El método Montessori (traducido)*. ALEMAR S.A.S. [1912]

Montessori, M (2023). La mente del niño (traducido) ALEMAR S.A.S. [1912]

Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, *5*, 203-209.

Tamarit, A. (2016). *Desarrollo cognitivo y motor*. Síntesis

[1] Se opta por no hacer el desdoblamiento “al niño y a la niña” por economía del lenguaje y siguiendo las recomendaciones de la RAE, pero se quiere hacer constas que es importante defender la igualdad de todos los menores desde su originalidad garantizando sus derechos e igualdad de oportunidades sea cual sea su sexo, género, raza, situación socioeconómica o cualquier otro criterio que, garantizando no sólo la atención a la diversidad, sino la atención a la originalidad de cada persona irrepetible.